Aprendiendo filosofía en el siglo XXI

Universidad Autónoma de Baja California

Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Daniel Octavio Valdez Delgadillo
Rector

Dr. Edgar Ismael Alarcón Meza
Secretario General

Dra. Mónica Lacavex Berumen
Vicerrectora Campus Ensenada

Dra. Gisela Montero Alpírez
Vicerrectora Campus Mexicali

Mtra. Edith Montiel Ayala
Vicerrectora Campus Tijuana

Aprendiendo filosofía en el siglo XXI

Felipe de Jesús Lee Vera
(Coordinador)

Universidad Autónoma de Baja California

Esta investigación se evaluó por pares doble ciego, se privilegia con el aval de los dictámenes.

Aprendiendo Filosofía en el siglo XXI. Felipe de Jesús Lee Vera. --Tijuana, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California, 2020.

106 pp; 16 x 23 cm.

ISBN: 978-607-607-643-9

Primera edición

D. R. © 2020. Felipe de Jesús Lee Vera

Universidad Autónoma de Baja California. Campus Tijuana.
Calzada Universidad 14418,
Parque Industrial Internacional Tijuana, Tijuana, B. C.
C. P. 22424
www.uabc.mx

Todos los derechos reservados conforme a la ley. Las características de esta edición, así como su contenido no podrán ser reproducidas o trasmitirse bajo ninguna forma o por ningun medio, electrónico ni mecánico, incluyendo fotocopiadora y grabación, ni por ningún sistema de almacenamiento y recuperación de información sin permiso por escrito del propietario del Derecho de Autor.

IMPRESO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO

Contenido

Introducción 9

La crítica como condiciones de posibilidad: una secuencia didáctica a partir de J. Ranciére 11
Karla Castillo Villapudua

La enseñanza de la filosofía y su impacto en el proyecto educativo mexicano 21
Gloria Luz Jiménez Cervantes

Ser/hacer/conocer 33
Felipe Lee

Quemando cinta: aprendizaje filosófico en las cárceles para menores de edad 45
Mario Andrés Miranda Ramírez

Praxis de la filosofía: de aprendizaje de sombras a instrumento de trasformación 65
Josué G. Peñaloza

Arte y realidad: enseñar estética luego del giro realista en la filosofía 81
Alfredo González Reynoso

Introducción

El origen de este libro se da a partir de una convocatoria lanzada por la coordinación de la licenciatura en filosofía de la UABC. Se les pidió a los profesores del programa que escribieran un capítulo para un libro que llevaría por título *Aprendiendo filosofía en el siglo XXI*. La licenciatura tenía ya treinta y tres años de fundada. Se había alcanzado un nivel de madurez como para hacer una aportación valiosa. Esta obra es el fruto de aquella convocatoria. Participan en ella siete profesores de filosofía.

De ninguna manera, la experiencia filosófica queda garantizada por la existencia de instituciones que tendrían como objetivo resguardarla. Al revés, es el suceder del conocimiento lo que justifica la presencia de los espacios organizados para su cultivo. Tampoco hay que desperdiciar las oportunidades con que aún se cuenta. Renovarse o aburrir. Sirva este libro para dejar testimonio de hasta qué punto aún es posible tal experiencia, la filosófica, dadas las condiciones de una sociedad global, prácticamente unipolar y fuertemente volcada a la producción y consumo de tecnología digital.

Además, este libro pretende apoyar el trabajo que realizan todos los profesores que se dedican a impartir cursos de filosofía en preparatorias y universidades. El apoyo consiste en someter a su consideración algunas estrategias para recuperar el sentido de la experiencia filosófica.

A excepción del joven licenciado Mario Miranda, quien escribe sobre los talleres de filosofía que ha llevado a cabo con los jóvenes reclusos, los cinco restantes son profesores con varios años de trabajo en la licenciatura en filosofía, así como en el nivel medio y medio superior.

Extrañeza, perplejidad, asombro, cuestionamiento, quizá una forma de emancipación, de despertar, con cierta urgencia que borda en el desesperar, todas estas expresiones que acompañan a la des-

cripción de la experiencia filosófica, ¿cómo anclar esto en el aula? ¿Cómo construir algo con sentido a partir de ahí? Ese es el reto: que no se quede rezagada la filosofía, que pueda dar una respuesta a las necesidades espirituales del presente.

En esta época de *ratings* e indicadores, es común representar todo este fenómeno con una agujita inquieta y muy caprichosa que se mueve de la aversión a la fascinación. Por su parte, la filosofía, ciencia de las distancias, va de la participación al ensimismamiento. Se somete este libro al juicio de sus lectores, con buen ánimo y con una inclinación a estar en donde suceden las cosas.

La crítica como condiciones de posibilidad: una secuencia didáctica a partir de J. Ranciére

Karla Castillo Villapudua

Introducción

El objetivo del presente capítulo es proponer una resignificación de la noción de pensamiento crítico, inspirada en la teoría de J. Rancière. Para ello se revisará la objeción que elabora Rancière a uno de los principales argumentos del marxismo cientificista, en específico el de Althusser, quien afirmaba que el camino hacia la emancipación de la ley de la dominación era a través de la concientización y eliminación de la ignorancia.

En segundo lugar, se explora la definición del concepto de crítica a partir de sus orígenes Kantianos, dado que es esta elaboración en la que se apoya Rancière para clarificar el "verdadero" significado de este término, en contraposición al utilizado por la tradición critica.[1] Esto debido a que en ocasiones se asume que hacer crítica es realizar juicios sobre lo bueno o lo malo, o en su caso, explicar el funcionamiento de la estructura de la sociedad.

Rancière estudió filosofía en la École Normale Supérieure en París, con el filósofo marxista-estructuralista, Louis Althusser. En 1969, se incorporó a la Facultad de filosofía del recién creado Centre Universitaire Expérimental de Vincennes, que se convertiría más tarde en la Universidad de París VIII, en 1971. Permaneció allí hasta su jubilación como profesor emérito en el año 2000. Entre otras cosas, también se desempeñó como profesor de filosofía en la European Graduate School en Saas-Fee, Suiza.

1 En este punto, resulta oportuno aclarar que en este texto entenderemos por "teoría critica tradicional" a la crítica social que apunta los aspectos negativos de los órdenes sociales existentes. (Corcuff, 2018, p. 63). Señalando que Rancière utiliza el término como "tradición de la crítica social" o paradigma crítico, sin mencionar particularmente a la Escuela de Frankfurt.

Uno de los aspectos biográficos de Rancière que resultan sumamente necesarios para comprender el desarrollo de su teoría política y estética, es sin duda, la distancia radical que asume frente a su maestro Althusser:

> Rancière relata que hacia 1972 se embarcó en una aventura intelectual que años atrás había iniciado con la separación de su maestro Louis Althusser: desencantado y distanciado del marxismo althusseriano; convencido de la existencia de una brecha entre el marxismo que había aprendido y enseñado y la realidad del mundo obrero (Niño, 2017, p. 3).

Ante semejante evento, no es extraño que el pensador francés asumiera una búsqueda intelectual propia, en la que rechaza el mito sobre las supuestas desigualdades entre los intelectuales y los obreros. De hecho, esta observación lo lleva a pensar que la tesis de su maestro se presta para reproducir las jerarquías y desigualdades, por lo que le parece un problema de la mayor urgencia el reorientar esta lógica discursiva a fin de alcanzar una postura igualitaria.

El pensamiento crítico derivado de la teoría crítica tradicional anhela denunciar los malestares sociales con el propósito de llevar a los "sujetos" a la toma de conciencia (Rancière, 2010). De este modo, tal manera de comprender al "pensamiento crítico" apuesta por señalar la oposición entre la realidad y la apariencia, dando cuenta de los modos en los que opera la política de la dominación. Así, se señala una incapacidad para conocer y un deseo de ignorar por parte de los incapaces, es decir, de aquellos seducidos por la sociedad del espectáculo y el consumo. No obstante, Rancière (2017) señala:

> Pero algo es verdad, ha cambiado. Todavía ayer esos procedimientos se proponían suscitar formas de conciencia y energías encaminadas hacia un proceso de emancipación. Ahora están, ya sea enteramente desconectadas de ese horizonte de emancipación, o bien claramente vueltas contra su sueño (p.47).

Por lo tanto, según Ranciere, la tarea del pensamiento crítico ya no consiste solo en denunciar el funcionamiento de la estructura

social, sino también y sobre todo, en intentar recuperar el significado de la crítica entendida como condiciones de posibilidad, así como también investigar y crear proyectos de emancipación.

Nuestra tesis afirma que esta forma de pensamiento crítico basado en la lógica de la denuncia no permite la creación de las condiciones propicias para que ocurra la emancipación, debido a que al reproducir y visibilizar el funcionamiento de la estructura social, se inhiben las políticas de la imaginación, y por ende la concreción de modos de emancipación. Por tal motivo, resulta conveniente partir de otras conceptualizaciones donde se parta de la emancipación e igualdad de las inteligencias como punto de partida. Esto sin duda, permitirá la creación de nuevas formas de pensar críticamente, y por tanto, será indispensable integrarlo a todo espacio educativo dedicado a la socialización del pensamiento crítico.

El presente trabajo, entonces, surge de las siguientes preguntas: ¿En qué consiste la objeción a la tradición crítica desde la perspectiva de Rancière? ¿De qué manera podemos repensar el pensamiento crítico lejos de la lógica de la denuncia? ¿Cómo realizar una secuencia didáctica desde esta perspectiva?

Este capítulo se organiza en tres partes: en la primera se lleva a cabo una breve lectura sobre la objeción que Jacques Ranciere plantea al modelo del pensamiento crítico derivado del enfoque tradicional de la teoría crítica; en la segunda parte se somete a una revisión interpretativa el concepto de crítica entendida como condiciones de posibilidad, y por último se presenta una secuencia didáctica desde una política de la imaginación más allá de la lógica de la denuncia.

1. La objeción a la crítica de la ilusión: de la concientización, a la denuncia e ignorancia

El proyecto filosófico de Rancière (1997), opera bajo la estrategia de los desacuerdos. Esto significa que para comprender la arquitectura de sus supuestos es importante localizar los puntos claves de los cuales se deslinda radicalmente. Uno de esos puntos es, sin duda, el

pensamiento crítico derivado de la teoría crítica tradicional, del cual realiza un análisis detallado para señalar sus modos de operación, y en lo posterior, cuestionarlo para proponer un replanteamiento, es decir, una crítica de la crítica. Visto así, Rancière (2010) sostiene:

> Por eso es por lo que una verdadera "crítica de la crítica" no puede ser más una inversión de su lógica. Ella pasa por un reexamen de sus conceptos y sus procedimientos, de su genealogía y de la manera en que se han entrelazado con la lógica de la emancipación social (p.49).

Al respecto, Rancière (2010) señala que la eficacia del pensamiento crítico —desde lo que él nombra la tradición crítica— se fundamentaba, entre otras acciones, en lo siguiente: revelar, mostrar, denunciar, desocultar, la oposición entre la apariencia y la realidad: "el pensamiento crítico permanece atrapado en el esquema según el cual lo político es la apariencia cuya verdad escondida reside en lo social, y escondida de entrada en los agentes de ese movimiento" (Rancière, 2009, p.88).

Esto implica dar cuenta de la existencia de los secretos ocultos en la sociedad, que los ciudadanos ignorantes son incapaces de ver, y mucho menos comprender. De ahí que algunas de las estrategias utilizadas por los intelectuales adheridos la tradición de la crítica social, consistiera, entre otras cosas, en visibilizar o dar cuenta de las formas en las que opera la política del poder, recurriendo a la denuncia como el acto que informara sobre tales eventos, provocando en consecuencia formas de conciencia.

En este sentido, Rancière (2010) señala que: "El dispositivo crítico apuntaba así a un efecto doble: una toma de conciencia de la realidad oculta y un sentimiento de culpabilidad en relación con la realidad negada" (p.32). Frente a esta postura, resulta claro que era indispensable concientizar a los individuos de las injusticias que padecen, llevándolos por el camino del conocimiento de la esfera de desigualdad a la que han sido asignados y que en consecuencia los fija en una posición desfavorecida.

A tal fin, la figura de Althusser (1998) toma un papel relevante en el proyecto de la concientización, debido a que desde el marxismo cientificista, planteaba que la emancipación solo ocurriría si antes se educaba a las masas ignorantes, pues sostenía que la ignorancia de su condición de clase aunada a la nula capacidad reflexiva, constituían un obstáculo para su liberación. Frente a ello Rancière (2009) reflexiona:

> ¿Qué era el marxismo cientificista? Era la idea de que la dominación se fundamenta simplemente en la posición o la desposesión del saber, la idea de que los proletarios estaban privados del saber de su situación, del saber de lo que la causaba y que, en consecuencia, el papel de los intelectuales consistía en aportarles esa conciencia que les faltaba (p. 81).

En efecto, los presupuestos del paradigma anterior creían firmemente que la instrucción de las masas sobre el *modus operandi* de las estructuras neoliberales que rigen en la sociedad, sería la puerta que abriría el horizonte emancipatorio. Por tal motivo, los intelectuales tenían una misión muy importante, dentro de la cual se encontraban el activismo, la alfabetización, y la educación con tintes progresistas y liberales.

En este mismo sentido, Rancière (2009) plantea: "El pensamiento crítico cientificista muestra el estado de la sociedad y la mentira de la dominación. Es portador de una verdad que solo compete a los científicos frente a los que son víctimas fatales de su ignorancia" (p.88). De ahí que la tarea apremiante de esta forma de pensar críticamente consista en concientizar mediante la labor de trasmisión de conocimiento, y quién mejor para lograr tal objetivo que un maestro explicador o intelectual científico.

En suma, uno de los rasgos que caracterizan al pensamiento crítico bajo el paradigma de la teoría crítica tradicional consiste en hacer tomar conciencia de las injusticias a los ignorantes. Por ello, se apuesta por visibilizar, evidenciar, denunciar los fenómenos que ocurren de manera maquiavélica e incorrecta, esto es, que solo producen injusticias e irregularidades en la sociedad.

No obstante, Rancière (2017) va en otra dirección al destacar que: "Necesitamos romper con la idea de que el pensamiento crítico es un proceso de revelación de los mecanismos sociales que ofrecen a los movimientos sociales la explicación de la estructura social y del movimiento histórico" (p.8). En efecto, pensar críticamente tal y como lo propone Rancière, no significa explicar el funcionamiento del régimen dominante a través de la dialéctica histórica. De ahí que una ruptura de la crítica tradicional nos obligue a reestructurar y re-significar las certezas dogmáticas que han imperado en relación con estas prácticas.

Hasta aquí hemos intentado explicar cómo Ranciére se deslinda de la forma de entender el deber ser del pensamiento crítico desde la tradición crítica. Esto consistió en cuestionar sus formas de operatividad, entre las que se encuentran enseñar a distinguir entre lo real y lo aparente, revelando las formas operacionales de los dispositivos gubernamentales vía la concientización, la denuncia, y la trasmisión del saber. Sin embargo, como pudimos observar, nuestro autor toma un camino diferente, pronunciando la necesidad de otro pensamiento crítico que no esté atrapado en el esquema apariencia-realidad, es decir, en la concientización de la realidad oculta y los fetiches de la mercancía. A continuación, proponemos una secuencia didáctica con el objetivo de llevar a la praxis esta renovada visión del pensamiento crítico.

2. Enseñar la crítica como condiciones de posibilidad

Uno de los objetivos de este capítulo es dar cuenta de la distancia asumida por J. Ranciere frente a la teoría crítica tradicional. En concreto, vimos cómo se deslinda de la tradición althusseriana de la denuncia y el olvido de la emancipación, apostando en cambio, por una crítica como condiciones de posibilidad.

Dicho esto, pensamos que es necesario reactivar en las aulas donde se enseña filosofía, el concepto de posibilidad, partiendo de la concientización solo como un recurso inicial, es decir, no imposi-

bilitar la potencia creadora del estudiante. Esto implica entre otras cosas, no paralizar el pensamiento de los alumnos con la decadencia del mundo, tampoco invisibilizarlo, sino apostar más bien, hacia un futuro afirmativo. Por esta razón, nos atrevemos a presentar una secuencia didáctica para la enseñanza de la filosofía, donde se organice situaciones de aprendizaje que vayan desde la lógica de la denuncia hacia la política de la imaginación.

Ahora bien, la siguiente línea de secuencia didáctica está integrada por tres tipos de actividades: apertura, desarrollo y cierre. En este panorama, desarrollaremos una actividad inicial con la lectura de la obra E*l Malestar de la Cultura* de S. Freud, con la intención de reflexionar sobre los malestares del mundo; luego en un segundo momento, socializamos los límites de la lógica de la denuncia a partir del análisis de las *Desventuras del Pensamiento* Crítico de J. Ranciére. Finalmente, integramos los conceptos de emancipación y política de la imaginación, con el fin de propiciar un pensamiento crítico como posibilidad y movilizar a los estudiantes hacia una vía de afirmación.

3. Una secuencia didáctica

OBJETIVO	Enseñar la crítica desde la lógica de la denuncia y concientización.
Actividad de apertura	Lectura grupal del primer capítulo del libro El malestar de la cultura. Guía de análisis y discusión por parte del profesor.
Actividad de desarrollo	Contrastar la lógica de la denuncia con las condiciones de posibilidad, elaborando un cuadro comparativo entre las dos visiones.
Actividad de cierre	Reflexionar el concepto de emancipación como punto de partida y no como el fin de un proceso histórico. Escribir una cuartilla desde la política de la imaginación, proyectando un futuro de bienestar a partir de una ética afirmativa.

Conclusiones

El objetivo de este capítulo fue crear una secuencia didáctica para enseñar otra forma de pensamiento crítico. Vimos como J. Ranciére realiza una lectura distinta a la tradición de la crítica tradicional, para cuestionarles su forma de operatividad. En este aspecto, resignificó la crítica desde el concepto de posibilidad, para no estancarla solo en la denuncia y la culpabilidad.

Dicho esto, creemos pertinente invertir la enseñanza de la crítica en las clases de filosofía, dado que en ocasiones como diría Deleuze los infortunios del mundo propagados a través de la ley de la dominación solo reducen la potencia de los afectos afirmativos. Con esta idea en mente, enseñar la crítica desde las condiciones de posibilidad permitirá abrir la imaginación hacia otros escenarios, con la finalidad de pensar otras condiciones existenciales.

Referencias

Althusser, L. (1988). *La filosofía como arma de la revolución*. Buenos Aires: Siglo XXI

Biesta, G. (2010). A new logic of emancipation: The methodology of Jacques Rancière. *Educational theory,* 60(1), 39-59.

Bingham, C. (2010). *Jacques Rancière: education, truth, emancipation.* Bloomsbury Publishing.

Cerletti, A. A. (2003). La política del maestro ignorante: la lección de Rancière. *Revista Educación y Pedagogía,* 15(36), 143-151.

Rancière, J. (2010). *El Espectador Emancipado.* Buenos Aires: Manantial.

Rancière, J. (2003). *El Maestro Ignorante.* Barcelona: Laertes.

Rancière, J. (1996). *Momentos políticos.* Buenos Aires: Manantial.

Rancière, J. (1996). *El Desacuerdo.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Rancière, J. (1996). *En los Bordes de lo Político.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Rancière, J. (1998). *La noche de los proletarios.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Rancière, J. (2017). Sobre la importancia de la Teoría Crítica para los movimientos sociales actuales. Recuperado de: http://estudiosvisuales.net/revista/pdf/num7/05_Rancière.pdf

La enseñanza de la filosofía y su impacto en el proyecto educativo mexicano

Gloria Luz Jiménez Cervantes

Si partimos de la pregunta sobre cuál es la razón de ser del docente, identificaremos que tiene una estrecha relación con sus capacidades y habilidades para enseñar. Pero cuál sería la respuesta a la pregunta sobre cuál es el objetivo último del docente, esta pregunta nos obliga a ver al otro y asumir que el fin de la enseñanza es el aprendizaje, pero este no dependerá de las capacidades o habilidades del docente, sino del alumno.

Pero podríamos identificar algunas prácticas que desembocan en algunos errores comunes:

- El docente toma como referencia los docentes que le impartieron clases en su época de estudiante; piensa en ellos como ejemplos negativos o positivos, rechazando el primero y procurando el mayor parecido posible al segundo.
- El docente parte de su proyección como estudiante, y basa su planeación didáctica a partir de aquello que le gustaba o disgustaba.
- El docente clasifica a los alumnos en dos o tres grandes grupos, los buenos, los medios y los malos dentro de su materia.
- El docente se enfoca en ejecutar la planeación didáctica o en favorecer solo a los contenidos del curso, manteniéndose todo el tiempo al margen de los alumnos, sin poner atención o atender, en lo posible, a sus necesidades inmediatas, mismas que pueden estar, muchas veces, en el marco emocional.
- El docente tiende a realizar comparativos entre distintas épocas o generaciones, favoreciendo a la más semejante a él.
- El docente realiza un instrumento de evaluación, igual, para todos y por lo general una prueba objetiva.
- El docente da el 100 % o más del 50 % de la calificación final, a la evaluación final.

- El docente realiza la planeación didáctica sin ninguna intervención por parte de los alumnos.
- El docente realiza la misma planeación didacta de una materia, impartida a dos o más grupos distintos.
- El docente recicla las planeaciones didácticas exitosas en uno o más grupos, que fueron ejecutadas en distintos tiempos, contextos, ambientes de aprendizaje, estas planeaciones las utiliza sin adecuaciones.

A continuación, se citará algunas prácticas docentes, identificadas por Marcelo Ayala Izaguirre, en su texto *Algunas prácticas cuestionables en la docencia:*

- *Mis apuntes son la Ley.* "¿Por qué seguimos creyendo que los alumnos no pueden encontrar información mejor que la que nosotros les damos?" (Ayala: 2005. p.15). Al final "[…] de nuestros apuntes solo memoriza información que repetirá para pasar un examen" (Ayala: 2005. p.15).

"[…] adquieren la costumbre de creer que basta una fuente para llegar a la verdad de la disciplina que estudian, volviéndose acríticos." (Ayala: 2005. p.15).

- *Dejar resúmenes de libros: "Cuantas más hojas deje, soy mejor profesor".* Lo importante no es saber mucho de muchas cosas, sino poseer una síntesis, integración y coherencia de una idea o propósito unificador; un diseño o visión del todo (Ayala: 2005. p.16).

Dato, importante a considerar: El alumno "[…] lector común universitario se lleva alrededor de dos minutos en leer una página de un libro de 21 por 14 cm, lo que significa que en una hora lee 30 páginas; en dos, 60" (Ayala: 2005. p.16).

> Al dejar a los alumnos lectura, hay que asegurarse de que realmente lo van a hacer. Para eso debe uno dejar una carga razonable y, además, tener la certeza

de que entenderán la lectura, sin olvidar que el alumno lleva otras materias además de la nuestra (Ayala: 2005. p.16).

- *Los alumnos exponen.* "Pero, aunque esta técnica tiene muchas ventajas como medio para que los alumnos aprendan, es frecuente observar que al aplicarse se cae en vicios que provocan que la técnica pierda su eficacia; uno de estos vicios es que el alumno sustituye al maestro" (Ayala: 2005. p.17).

Cuando a cada alumno le toca un tema: Al alumno solo le interesa su tema.

Cuando se expone en grupo: Los alumnos se dividen los contenidos.

- *El trabajo debe tener entre 3 y 4 páginas.* "El problema está en suponer que el alumno comprende y no siempre es así" (Ayala: 2005. p.20)
- *El Rey feo o la hermanastra vs La guerra de las galaxias o El señor de los anillos.* "[…] aunque usemos la tecnología del cañón y la computadora, […] lo que ofrecemos está muy lejos de lo atractivo que se presentan las cosas en los diferentes medios de comunicación masiva y en los cines" (Ayala: 2005. p.21)
- *Preguntar para que caigan en la cuenta de su ignorancia.* "A veces los profesores hacemos preguntas que sabemos difícilmente los alumnos podrán responder" (Ayala: 2005. p.22)

Por lo anterior es fundamentar evaluar la práctica docente a partir de analizar los métodos pedagógicos. Los métodos pedagógicos, se traducen como las distintas formas que existen para presentar los temas, contenidos o conocimientos, esto pues, puede entenderse como el medio para alcanzar el fin educativo, el cual es el aprendizaje.

La utilización de un método depende de varios factores, es decir, depende del docente, de su conocimiento y experiencia; características que se suman al tipo de alumno, también debe ser considerado el campo de conocimiento, ya que hablar de contenidos filosóficos,

no es lo mismo que hablar de fórmulas químicas, es decir, el propio campo propicia más al desarrollo de ciertos métodos pedagógicos.

Es de gran importancia que el docente sea consciente de los métodos o instrumentos a utilizar, ya que el uso incorrecto de estos puede llevar al fracaso la experiencia del proceso de enseñanza aprendizaje, que, en la mayoría de los casos, solo provoca frustración en los actores de dicho proceso.

La reflexión sobre los métodos o instrumentos a utilizar en el proceso de enseñanza fortalecerá uno de los objetivos más importantes, como lo es el generar el ambiente de aprendizaje más acorde a las necesidades de los alumnos. El ambiente de aprendizaje es uno de los temas fundamentales en el modelo educativo en México, este debe ser entendido como el espacio en el que se posibilite el aprendizaje.

En el ambiente de aprendizaje todos los actores que participan son responsables para alcanzar los aprendizajes esperados; para el logro de estos se deben hacer adecuaciones con respecto a los recursos, los materiales, instrumentos o proyectos que se efectúan en la escuela.

> El ambiente de aprendizaje debe procurar que en la escuela se diseñen situaciones didácticas que reflejen una interpretación del mundo a la par de demandar que los estudiantes aprendan en circunstancias que los acerquen a su realidad. En este sentido, es factible emplear distintas formas de aprendizaje cuyo origen se halle en la vida cotidiana y en la cultura en la que los estudiantes se encuentran inmersos (Modelo educativo 2016).

Otro de los puntos importantes a considerar en el ambiente de aprendizaje es la motivación, la cual debe conectarse intrínsecamente con el estudiante, dicha motivación debe estar orientada hacia el aprecio al conocimiento, por ello el docente debe encontrar estrategias que logren generar un interés que finalmente se convierta en un genuino aprecio por aprender.

Pensar la educación o el para qué educar, es también el resultado de una pregunta más compleja y profunda: ¿qué tipo de persona se

desea construir a través de la educación?; si partimos de la sociología de la educación, la respuesta sería que educar es pensar la sociedad, puesto que la educación tiene como fin, principal, integrar al infante metódicamente a la vida social; ya que su labor es construir dentro del individuo *el Ser social, ya que el hombre, en efecto, no es un hombre sino porque vive en sociedad,* tal cual lo enfatiza Durkheim; es, entonces, a las necesidades sociales y del en torno a las que debe someterse.

Pero es el momento, preciso, en el que la Educación no cumple con este objetivo cuando comienza a perder credibilidad, debilitando, así, su raíz, a tal punto que la sociedad se sumerge en una desorientación ideológica, orillándola a perder el concepto de colectividad. *La humanidad no solo sigue sintiendo la necesidad de una educación sino, sobre todo, la necesidad de adecuar y trasformar profundamente la que ha mantenido hasta ahora,* tal cual lo señala José Calvo, siendo esta necesidad de trasformación la causa principal de todo movimiento social.

La principal labor de la Educación es la de proveer al hombre de conocimiento, ya que es el ropaje ideológico que cubre al infante desde el instante que inicia su vida en un espacio determinado, por ello el hombre requiere de la construcción del conocimiento para poder trasmitirlo de generación en generación, ya que es el fundamento de la especie humana. Es, entonces, el conocimiento el medio de conservación del hombre. Es por la razón, que el hombre ha podido sobrevivir.

El conocimiento en el mundo del hombre significa poder, por ello la información es un instrumento político, un arma de manipulación, control, opresión y conservación. En el entorno de una sociedad que se ha caracterizado por ser producto de la industrialización, se ha desarrollado la fragmentación del conocimiento, misma que hace al hombre débil y especialista. En nuestra actualidad la especialización es el objetivo principal, construir personas productivas, especialistas, es decir, para el trabajo en pro de la economía de un país.

La fragmentación del conocimiento no es otra cosa que el adelgazamiento del conocimiento, es decir, de la cultura, el hombre actual permanece ignorante a mucho del conocimiento debido a que su

enfoque se encuentra en un saber específico. Nos convertimos en sujetos eficaces, más no eficientes ante las distintas demandas del entorno, aún con la preparación máxima hasta el momento, dentro de la educación formal, el sujeto es incapaz de enfrentar una gran parte de la realidad, pues su medida de interpretación está sujeta a un conocer determinado.

Para manipular a una masa basta con mantenerla en la ignorancia; el individuo es orillado al adelgazamiento de su conocimiento para moldearse a un perfil; esta renuncia a un conocimiento mayor, en apariencia, se da de una forma voluntaria. Es como vivir entre distintas cavernas de Platón.

La especialización es, pues, la mejor manera de filtrar el acceso al conocimiento, el proceso de filtración es el arma letal que el sector dominador posee para la eficacia de la manipulación. Un hombre ignorante es un hombre con miedo. El miedo es la causa principal que orilla al individuo a malbaratar su conocimiento, dentro de un plano laboral; llevándolo hasta el punto de olvidar el proceso de la propia especialización, esto debido a que se hace carne en su Ser, logrando que la especialización se convierta en parte de su personalidad, dando así la apariencia de ser inherente a él.

La especialización se adhiere al hombre de tal manera que este ya no logra distinguir el esfuerzo de sus habilidades, el sujeto ignora, en gran medida, su importancia dentro de la esfera social, debido a que desde su realidad dichas habilidades le son cotidianas, por tal motivo no posee la conciencia del valor de ellas, por lo tanto, del valor de su conocimiento, finalizando en un desconocimiento de la importancia y poder que él posee.

Es fundamental adaptar el Sistema Educativo a los fines y necesidades de la sociedad. Se debe encaminar la Educación hacia un mismo objetivo, participando los sistemas educativos públicos y privados en la realización de este. Apostar al conocimiento y abrir el acceso a este es apostar a la conservación de la especie, el conocimiento da sustancia al humano, es la razón de su existencia; en la

medida en que se mantenga al hombre en la ignorancia continuara la inconsciencia que es la autodestrucción.

Se debe hacer cumplir el propósito de la Secretaría de Educación Pública, el cual enfatiza que: *es esencial crear condiciones que permitan asegurar el acceso de todas las mexicanas y mexicanos a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden.*

En este momento la educación en México está sufriendo grandes trasformaciones, las cuales afectan al fin propio de la misma, se han puesto en crisis los actores de la educación, como lo son la figura del alumno, el docente, el director y la sociedad en general, en las propuestas educativas en la actualidad se prioriza la actitud activa de los actores, donde la responsabilidad se fundamenta como el valor rector de las acciones.

Pero la responsabilidad es una virtud que requiere de un sujeto libre, entendiendo por libertad la voluntad de tomar decisiones en ausencia de condicionamientos, mentales o físicos. Para construir sujetos libres, una propuesta es la pedagogía crítica, la cual tiene como propósito la emancipación de los individuos; algo que se alinea con la búsqueda de los emancipadores mentales como lo fueron Vasconcelos; quienes identificaron que el problema de la educación era la dependencia ideológica en un primer momento con un modelo español y posteriormente con la adopción de una educación positivista que dio apertura a otras formas de dependencia ideológica.

Al trabajar en una pedagogía crítica con una base filosófica, podría ser la vía para dicha emancipación; la filosofía da la posibilidad a los sujetos de pensar, de trasformar su entorno a través de la apertura a otros paradigmas; porque es una invitación al cuestionamiento a todas las verdades asumidas hasta el momento, es la duda perpetua ante todo lo que se presenta, ese no asumir ninguna doctrina, pero si una postura ante el mundo. Es la postura crítica la que se asume con la filosofía, un sujeto que se asume como racional, como ser pensante.

Lo filosófico funciona como invitación para el pensar, para el cuestionar en búsqueda de la verdad. Pero la enseñanza de la filoso-

fía es importante que adopte la parte de la acción, porque no basta cuestionar, pensar o interpretar. Visto desde esta perspectiva la filosofía cobra una postura práctica, como es la propuesta por la pedagogía crítica.

La enseñanza de la filosofía, dentro de la educación formal, se ha enfocado, principalmente, en desarrollar en los alumnos los niveles cognitivos más bajos como lo es la memorización de datos; pero pensar no es memorizar, y la filosofía es pensar, por lo tanto, su enseñanza es invitar a pensar a los alumnos, educar en el campo de la filosofía, sería sacar de dentro hacia fuera el pensamiento del alumno, es decir, sus ideas, algo muy similar a lo que hacía Sócrates.

Es importante que el estudiante de filosofía sea capaz de desarrollar niveles cognitivos con mayor grado de complejidad como lo es la aplicación, el análisis y la creación; para ello se propone el uso de estrategias didácticas adecuadas y una evaluación alternativa, porque debe ser enfocada en el desempeño del estudiante, no es oportuna que sea con pruebas objetivas, ya que estas dan prioridad a los niveles cognitivos más bajos.

Algunas sugerencias para trabajar los contenidos de filosofía son el uso de los siguientes instrumentos:

Diario de clase

Este instrumento desarrolla procesos cognitivos como la conciencia del ser, porque consiste en registrar las experiencias personales y sus reflexiones sobre cada una de las tareas, planteando dudas, realizando comentarios y escribiendo sugerencias sobre las actividades.

El objetivo es analizar los avances, así como las dificultades que los estudiantes tienen para alcanzar las competencias y fomentar en los estudiantes la autoevaluación.

Debate

Consiste en la discusión sobre determinado tema en el cual participan dos o más estudiantes que exponen y argumentan diferentes ideas para desarrollar en los estudiantes destrezas de comunicación y la habilidad para la investigación, formar criterio, emitir opiniones, entre otros, al mismo tiempo que se fomenta el respeto hacia las diferencias individuales.

El objetivo no es aportar soluciones sino analizar un tema y exponer diferentes puntos de vista sobre el mismo, para profundizar sobre el tema al comprender mejor las causas y consecuencias de los datos.

Ensayo

Es un escrito subjetivo sobre un tema determinado, en el que el estudiante puede elogiar, criticar o realizar una exhortación de este; el ensayo pone en práctica los pasos del proceso de escritura: planificación, desarrollo de un borrador, revisión, corrección, edición y publicación. La extensión y complejidad de este depende de la edad de los estudiantes, el grado que cursan, el tema, las posibilidades para obtener información, entre otros.

El objetivo es determinar el nivel de dominio de un tema y permite evaluar niveles cognitivos altos, especialmente síntesis, análisis, evaluación y creación.

Estudio de casos

Este instrumento consiste en el análisis de una situación real, que permite el análisis, la discusión y la toma de decisiones para resolver el problema planteado en el caso.

El objetivo es promover la resolución de situaciones de la vida real con la orientación del docente y aplicar a situaciones reales, los contenidos aprendidos en el aula.

Resolución de problemas

Con este instrumento el estudiante debe resolver un problema o producir un producto a partir de situaciones que presentan un desafío o una situación a resolver.

El objetivo es confrontar al estudiante a situaciones o problemas nuevos que debe resolver, para desarrollar un producto y/o respuesta, permitiendo que el estudiante aplique sus conocimientos y destrezas.

La pregunta

Es una oración interrogativa que sirve para obtener información sobre conceptos, procedimientos, habilidades cognitivas, sentimientos y experiencias, así como para estimular el razonamiento y la expresión oral de los estudiantes.

El objetivo es desarrollar destrezas de pensamiento, motivar la curiosidad, el fomentar la opinión crítica acerca de un hecho, tema y llevar a los estudiantes al análisis.

Proyectos

Su propósito es Identificar y/o proponer soluciones a problemas en la realidad donde los estudiantes se desenvuelven.

El objetivo es evaluar el dominio, así como la aplicación de competencias, para promover la toma de decisiones y la responsabilidad individual y/o grupal.

Se proponen cinco tipos de proyectos, que a continuación se describen:

Proyectos de conocimiento. Se enfocan más hacia contenidos declarativos o conceptuales; por lo tanto, hacen énfasis en el tratamiento de la información, en el análisis, en la comparación y en la síntesis. Su función principal está en la construcción de conocimientos.

Proyectos de acción. Se orientan a la realización de una acción específi ca; es decir, los que hacen énfasis en el "hacer algo".

Proyectos por áreas. Permiten trabajar temas de un área curricular específi

ca.

Proyectos por actividades. Propician la realización de una actividad puntual, que puede ser académica, social, recreativa, etcétera.

Proyectos globales. Integran diferentes áreas curriculares.

La utilización de los instrumentos adecuados en el campo de la filosofía permitirá el desarrollo de un aprendizaje significativo, dentro de un ambiente de aprendizaje optimo, en el que se invite al alumno a la introspección, a una conciencia de sí mismo y de su entorno, por lo tanto, la reflexión es primordial, dentro de estas áreas, así como el desarrollo del pensamiento crítico para lograr el fin del proyecto educativo en México: el construir personas libres.

Fuentes

Ayala Izaguirre, M. *Algunas prácticas cuestionables en la docencia.* Ed. IBERO, 2005, México.

Calvo, José M, (1994). *Educación y filosofía en el aula.* Barcelona, España: Piados.

El Modelo Educativo 2016, el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. SEP. México, D.F. Disponible en:
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo_educativo_2016.pdf

Pimienta, Julio. *Constructivismo, Estrategias para aprender a aprender,* 3.a Ed. Pearson Educación, 2008, México.

Plan de Estudios 2011, Educación Básica. SEP. México, D.F. Disponible en:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Yela B., Silvia J., *Herramientas de Evaluación en el aula*, 3.a Ed. MINEDUC, 2011, Guatemala.

Zea, Leopoldo, (1977). Latinoamérica tercer mundo. México: Ed. Extemporáneos.

Ser/hacer/conocer

Felipe Lee

Modelo para un curso de entrenamiento filosófico básico

Con instrucciones precisas para ser reproducido por cualquiera que tenga el interés y la voluntad.

Para edades de 15 en adelante. Grupos de 5 a 20 personas. Requisito mínimo: saber leer y escribir. Duración 10 sesiones. A llevarse a cabo en centros comunitarios o cualquier lugar en donde puedan reunirse tal número de personas.

Participan uno o dos instructores, más los asistentes.

Duración de cada sesión: 90 minutos.

Por tratarse de un entrenamiento las órdenes de repetición de palabras o enunciados, acompañadas de ciertos movimientos corporales, serán comunes en este modelo.

Al inicio de cada sesión el instructor repasará las tesis principales de las sesiones anteriores, excepto, por razones obvias, en la primera, misma en la que se procederá directamente a abordar el tema asignado. En las siguientes, el repaso se hará preguntando a los asistentes para que ellos las digan (las tesis principales). El instructor corregirá cualquier falta de precisión en las respuestas aportadas. Sin embargo, es necesario subrayar que el instructor debe poseer una capacidad hermenéutica para poder descubrir la idea bajo las diferentes vestimentas que le ponen los asistentes a sus expresiones.

Objetivo del curso: desarrollar la capacidad de pensamiento crítico con vistas a su aplicación en ambientes académicos o laborales.

Se parte de un concepto específico de filosofía en la que esta es vista como una serie de ejercicios para la activación cerebral y para el cuidado de la conciencia, tal como el sudoku, los crucigramas o las adivinanzas, etcétera.

Material: gis o plumón. Superficie sobre la cual apuntar.

Al inicio de cada sesión el instructor anota el nombre del curso (ser-hacer-conocer). Debajo de este, el número de sesión (sesión 1, sesión 2, etc.) seguido de la fecha. Debajo de este, el tema de la sesión. Más abajo, el instructor escribirá la palabra *Apunte:*. Durante la sesión hará las anotaciones correspondientes, mismas que se llevarán los asistentes.

Palabras con las que el instructor abre casa sesión: "Hoy se van a llevar a su casa…" Puede agregar: "Para que lo platiquen con [aquí se podrá referir al papá, la mamá, la novia, la hermana, etc."]. La importancia de esta indicación tan precisa está en que, uno: forzar al instructor a ser agresivo; dos: sirve para proyectar una imagen de que, como se dice, la cosa va en serio y, tres: también para que los asistentes tengan una idea concreta de los beneficios que obtendrán de la sesión (emocionarlos, pues).

Al terminar cada sesión, el instructor pregunta a algunos de los asistentes: "¿Qué se lleva hoy a su casa?" A lo cual el interpelado habrá de responder con las mismas palabras que se usaron para definir el concepto o la tesis enseñada durante la sesión.

Las tesis de cada sesión deberán ser repetidas en voz alta, tanto de manera individual como de manera grupal (en coro) por los asistentes.

De preferencia en este entrenamiento se evitará mencionar a los filósofos. El centro será la capacidad de los participantes para decir cosas sobre un tema, no sobre un filósofo.

El producto del curso serán los apuntes del mismo; por eso, los participantes deberán llevar un cuaderno. El instructor se esmerará en crear apuntes y les explicará a los asistentes la utilidad y el valor de los mismos (ejercicio de escritura, compartirlo en casa con sus hijos, cónyuge o amistades, dirigir en el futuro ellos mismos un curso de filosofía). Se trata de rescatar el arte de usar el pizarrón y crear apuntes que sirvan más allá del aula.

Sesión 1: ¿Qué es la inteligencia?

Instructor

Paso 1: les pide a los participantes que escriban su definición de inteligencia. Se leen las definiciones. El instructor deberá estar atento para hacer correcciones básicas de expresión oral y escrita. Hay que decirles por qué una expresión deficiente limita sus posibilidades de éxito académico y laboral.

Paso 2: anota en el pizarrón la definición oficial (inteligencia: capacidad para resolver problemas).

Paso 3: explica por qué es la oficial (porque corresponde a la parte del cerebro que produce tecnología).

Paso 4: explica por qué las definiciones leídas no concuerdan con la oficial (porque son definiciones libres, es decir, no defienden los intereses que crearon a la oficial).

Notar que esa capacidad para resolver problemas se reduce a la capacidad de conectar lo que aparentemente no está relacionado. Una persona que es inteligente sorprende porque hace conexiones que otros no detectan. Por ejemplo, quien desarrolló el sistema *uber* lo único que hizo fue conectar carro con taxi. Otro: quién diseñó *airbnb* nada más conectó casa con hotel. Y quién diría que la *Coca Cola* con limón sería un buen remedio para las infecciones estomacales. Alguien hizo la conexión.

El instructor debe estar atento para ver si los asistentes se animan a generar sus propios ejemplos. También, si los ejemplos no cumplen con la definición, hay que ver qué está pasando, hay que hacer las aclaraciones correspondientes, sin olvidar que cada participación es un pensamiento logrado por quien la aporta.

Cierre: se les pide a unos de los participantes que repitan la definición oficial y que repitan la explicación de por qué tiene ese estatus.

Sesión 2: inteligencia=dinero

[Comenzar siempre con el repaso de la sesión anterior. Se les pregunta a los asistentes lo aprendido. Cuando a uno de estos se le pregunte y no sepa la respuesta, el instructor le indicará que la busque en sus apuntes. Lo amonestará si no trae apuntes o si no los tomó correctamente].

Instructor: anota las siguientes fórmulas en el pizarrón:

Inteligencia = dinero
+ inteligencia = + dinero
— inteligencia = — dinero

Estas fórmulas indican que hoy la generación de conocimiento no es para la emancipación o para algún otro fin espiritual sino para aumentar las ganancias de una empresa.

Objeción 1: hay gente que es muy inteligente y no tiene dinero.

Respuesta: en efecto, pero esa inteligencia no es la que atrae a los inversionistas.

Objeción 2: ¿Por qué la sagacidad empresarial habría de ser la definición de inteligencia?

Respuesta: se pretende indicar la fuerza que tiene hoy el empresariado en todas sus ramas. Además, la subordinación de lo político a lo económico: cualquier proyecto de nación tiene que ser, antes que nada, rentable.

Sesión 3: ¿Qué es el ser? La máxima función cerebral

[Repaso]

El instructor propone a los participantes la frase *Think outside the bun* (lema de una cadena de comida rápida americana). La relaciona con el ser en cuanto capacidad del cerebro humano para cambiar su propio punto de vista o para salir o ver más allá. Por lo tanto, el ser es el acto de salir, de hacer las cosas de otra manera. Es la máxima

función cerebral porque rescata al humano de la repetición maquinal. Ejemplos:

- Un reformador religioso (Lutero: buscar a Dios dentro, no fuera; por ejemplo).
- Un reformador social (Zapata: la tierra es de quien la trabaja; por ejemplo).
- Un reformador empresarial (del taxi al uber, por ejemplo).
- ¿Qué tienen en común todos ellos? Ejercieron la máxima función cerebral, el ser. Fueron capaces de romper la continuidad de una práctica mediante la introducción de una nueva manera de proceder.

Sesión 4: eres lo que haces

[Repaso]
Instructor:
Propone a los asistentes una situación como esta: si una persona llega tarde con frecuencia a sus compromisos decimos que es impuntual, aunque ella misma diga que vive lejos o se le ponchó una llanta. En su mente esta persona ha creado una fantasía que consiste en dividirse en dos: una esencia capaz de ser puntual y una existencia impuntual. Muy convenientemente pide que se le tome en cuenta la esencia, no la existencia.

Si tiene pico de pato, hace cuac, cuac, como pato y si camina como pato, es un pato.

A los árboles se les conoce por sus frutos. (Ambas, expresiones de la filosofía popular que confirman la tesis expuesta).

El instructor explicará cómo este principio (eres lo que haces) está en la base de la administración empresarial basada en resultados *(You are only as good as your last performance)*. Tu valor como empleado depende de tu último desempeño, no de toda tu historia. Con este principio se asegura exprimir al máximo la fuerza laboral.

Se les deja de tarea que vean la escena del castigo al general Zod y sus compinches en la película *Superman II* (1980) (Disponible en youtube).

Sesión 5: existir es ser percibido

[Repaso]
Para este tema llevar a la sesión (el instructor) algunos productos del mercado (galletas, papitas, chicles, etc.) Serán utilizados para ilustrar cómo buscan llamar la atención de los consumidores.

Instructor:

Les propone a los participantes el popular acertijo "Si un árbol cae en el bosque sin que haya nadie cerca, ¿hace ruido?"

Después de escuchar las respuestas de los participantes (cuando mucho en cinco minutos). Se les hace la siguiente propuesta: el acertijo, aunque simpático, es erróneo, pues lo que lo hace posible es que supone al humano y al mundo como dos entidades separadas. Sin embargo, no hay mundo sin humanos, ni humanos sin mundo (P. Freire).

Se pueden hacer variaciones de este acertijo; por ejemplo, si no hubiera humanos, ¿habría sol?, o, si no hubiera humanos, ¿habría habido dinosaurios? Los dinosaurios se extinguieron millones de años antes de que aparecieran los humanos, sin embargo, nadie puede negar su existencia, según los restos hallados. Pero estos restos solo tienen el significado que los humanos les dan. Por ejemplo, son estos mismos quienes dicen que aquellos, los dinos, vivieron antes que cualquier humano.

Acto seguido el instructor les entrega a cada uno de los participantes una copia del relato tradicional hindú *El brahmán, el ratón y la princesa.* Se les pide que lo interpreten. El instructor deberá estar atento para captar si hay coincidencias o tendencias en las respuestas de los participantes. Si las hay, exponerlas y explicarlas. Finalmente, el instructor dice que para él (o ella) el mensaje es que en todos los

seres que vemos hay algo de nosotros. Lo que está afuera, está a dentro; lo que está adentro, está afuera.

Existir es ser percibido es una frase que se puede interpretar como que está diciendo que lo que no es percibido, no existe, lo cual puede parecer absurdo, sobre todo si se parte del supuesto de la separación humano/mundo.

También se puede interpretar como una regla de la mercadotecnia: eres lo que la gente piensa que eres. Lo que tú crees ser no regula las reacciones de la gente. Existir es ser percibido: la gente reacciona según cómo te percibe. Tu personalidad se reduce a lo que ellos saben de ti. Es inútil tratar de probar que no eres como te perciben. En todo caso, si te interesa, trabaja tu imagen pública porque eso es lo que eres.

Si un político cree que la seguridad pública no es un problema pero la gente percibe que sí hay inseguridad, tendrá que hacer algo para apaciguar esa percepción. Si intenta ignorarla o negarla, se va a complicar la situación.

Utilización de los productos comerciales: se indican los colores, el brillo y lo liso de la superficie. Se comenta la debilidad de los humanos hacia las cosas que brillan. También, cómo es que en la superficie de las cosas es donde se concentra su poder. Observar la omnipresencia de las pantallas, que son superficies. En este momento se les pregunta si hicieron la tarea. Se les pregunta si ven la relación con el tema que se ha visto en esta sesión. Por último, el instructor aclara el sentido de la tarea o lo reafirma si los participantes ya lo habían captado.

(En algún momento de la sesión se aclara que la frase del título de la sesión fue dicha por un filósofo. Esto solo con fines de honestidad).

Sesión 6: crear para ser, ser para crear

[Repaso]
Instructor: si no creas algo, no eres, te conviertes en una sombra. Por eso es tan importante una industria nacional que le dé al país y al mundo productos útiles y de calidad. Así como en muchas partes la gente compra carros Toyota, de la misma forma México tiene que crear eso que le haga sentir orgulloso.

Ejercicio: el instructor pide a los participantes que nombren productos hechos en México y que sean apreciados y consumidos en otras partes del mundo.

El instructor debe estar atento para corregir las respuestas relacionadas con: bebidas alcohólicas, comida, etc., muchas de las cuales ya no son propiedad de los mexicanos o son más nostalgia que realidad. Tampoco se trata de defender un nacionalismo sino de poner sobre la mesa de discusión la impotencia espiritual de los que no crean.

Sesión 7: el principio de dar quitando

[Repaso]
Instructor:
Pide a uno de los participantes que pasee al frente. Previamente, deberá estar listo con un billete de $20 pesos y otro de $50 pesos. Se le entrega al voluntario el billete de cincuenta. Se le pide que lo sostenga en su mano. Acto seguido, el instructor le entrega el billete de veinte al mismo tiempo que le quita el de cincuenta. Este movimiento concertado se repite algunas veces mientras el instructor dice que así funciona la sociedad capitalista, que el cerebro del consumidor solo capta el momento en el que algo se le da (el de a veinte) lo cual lo distrae del movimiento simultáneo de quitarle el de cincuenta.

El instructor deberá aclarar que se usaron billetes para hacer visible el principio de dar quitando; sin embargo, los "regalos" pueden ser inmateriales (por ejemplo, el derecho a votar).

Sesión 8: el principio de hacer sin hacer

[Repaso]
Para esta sesión llevar, si se puede, proyector y computadora.
Instructor: siempre hay una manera rápida y sencilla de hacer las cosas. Si te tardas mucho en hacer algo y te cansas, eso es señal de que no sabes trabajar. El principio de hacer sin hacer se refiere a la manera correcta de trabajar. La energía siempre está circulando por todas partes. El arte de vivir una vida larga y feliz consiste en ubicarse a favor de la energía circulante para beneficiarse de ella.

A continuación, el instructor relata el siguiente caso. Se les llama *diablitos* a los dispositivos que usa la gente que no cuenta en su vivienda con electricidad para hacerse de la misma colgándose del servicio público. También se le llama así a las adaptaciones que les hacen a los medidores para que reporten menos del consumo real. De manera semejante, gente le pone diablitos a otra gente, aprovecha la energía de otros para suplementar la propia. Eso es hacer sin hacer o la versión economicista de tal principio.

En un video de youtube aparece una pareja de jóvenes que están por echarse un clavado a un río. Lleva algo de corriente, pero no es muy grande. Se ve que hace calor y que la muchacha y el muchacho andan muy alegres de paseo. Ella se lanza sin mucho ímpetu, inmediatamente sale y regresa a la orilla; en cambio, él se arroja con más vigor. Una vez que sale a flote, un poco más lejos de la orilla, la corriente se lo empieza a llevar. Su reacción es previsible: nada con fuerza en el sentido contrario al que lleva el río. Es inútil. Cada vez se aleja más. Finalmente, se oye que grita help! mientras el río lo arrastra hasta que se pierde de vista. Se habría salvado si en vez de ir contra la corriente aprovecha la fuerza de la misma para llegar a la orilla. Hacer sin hacer.

El instructor puede llevar el video o pedirle a algún participante con teléfono que lo busque. También, revisar algunos de los primeros comentarios al propio video puede ser de utilidad. (Título del video: *Fil-Am swept away in strong river current*). Con el mismo fin, se

puede analizar una escena de uno de los episodios de la serie Kung Fu (la original, 1972). Por ejemplo, en youtube está una que aparece titulada *Kung Fu: Caine vs. Jerk* (duración 3:46). Al inicio del ataque se ve cómo Caine usa la propia fuerza del agresor para repelerlo.

Se puede mencionar que hacer sin hacer es un antiguo principio de la filosofía china (taoísmo).

Al finalizar esta sesión se les entregará a los participantes una copia de la sección de *El ser y la nada, de Sartre,* en la que este dice que cada quien decide nacer. Se les pide a los participantes que la lean en su casa. Es el tema siguiente.

Sesión 9: nosotros decidimos nacer

[Repaso]
Instructor:
Procede a constatar que todos hayan hecho la lectura del texto de Sartre. Es rápido. Simplemente se les pregunta. A los que no hayan hecho la lectura se les insiste que cumplan para la siguiente sesión (se les interrogará al respecto).

Acto seguido, les dice por qué escogió ese texto. (Por la afirmación que está ahí, esa que dice que uno elige nacer).

Habiendo llamado la atención de los participantes hacia la afirmación mencionada, se procede a discutirla, interpretarla y explicarla.

El instructor les dice, por ejemplo: hay cosas que uno elige, pero hay otras que no. Se enlistan unas y otras. Mientras se hace esto, el instructor les propone la observación de que se vive en una sociedad en la que la lista de las cosas que no son por elección va disminuyendo. (Por ejemplo, el caso célebre de Michael Jackson, quien se reinventó como un hombre de otro grupo racial).

Se hace una reflexión grupal para ver cómo se puede asumir o enfrentar esta tendencia.

Sesión 10: el cerebro de un cazador

[Repaso]
Instructor:
Para evitar ser cazados algunos animales han desarrollado el camuflaje o mimetismo. Un mecanismo asombroso mediante el cual toman el color y hasta la forma del ambiente que los rodea. De esta manera, se ocultan a la mirada de los depredadores. A la inversa, lo mismo puede hacer el cazador; por ejemplo, el oso polar. El cerebro del depredador está diseñado para reaccionar a la discontinuidad. Mientras la presa sea continua con el resto del paisaje, puede sobrevivir. Si rompe el mimetismo, si produce una diferencia, el cerebro del cazador reaccionará. Por más evolucionados que sean los humanos, su cerebro funciona igual que el de los cazadores.

Se le llama conocimiento a aquellos datos que el cerebro humano registra a partir de la diferencia o interrupción de la rutina o el ruido de fondo. En otras palabras, solo conocemos cuando algo perturba una cadena de pensamientos. También se puede detectar el momento del conocimiento porque se producen expresiones como *¡Ah!* Mientras esto no suceda, no hay conocimiento, no hay novedad, solo rutina. Cuando uno cree que todos los aviones son de un piso, sucede el conocimiento cuando descubre que hay de dos pisos.

Casi para concluir se procede a la explicación del título del curso:

La única manera de entrar dentro de nosotros es saliendo de nosotros, o sea, haciendo algo, creando algo, porque solo en nuestras obras se materializa nuestro ser. Además, solo podemos conocer lo que nosotros mismos hemos hecho. Esto último requiere una aclaración. Significa que el acto de conocer el objeto toma la forma que le da el mismo acto con el que lo percibimos. De ahí, pues, la íntegra unidad de ser/hacer/conocer.

En la última sesión es necesario hacer una evaluación del curso. El instructor habrá de recabar información sobre:

Grado de satisfacción

Aprendizajes logrados

Sugerencias de cualquier tipo para mejorar las sesiones
También, se habrán de repetir, a manera de resumen, las tesis o principios de cada una de las nueve sesiones anteriores.

No se dieron instrucciones precisas sobre las repeticiones corales. Estas se dejan a criterio del instructor. Se trata de aprovechar con fines didácticos la energía de la que se carga un aula cuando todas las voces de los presentes se escuchan fuerte al unísono.

Este estilo de enseñanza basado en la repetición contribuye a rebajar los efectos desquiciantes de la filosofía. Si se utiliza adecuadamente no hay que temer la reincidencia en el dogmatismo. Adecuadamente significa que se tome solo por lo que es: una técnica de la cual se echa mano cuando se percibe hartazgo o escepticismo en los participantes, o cuando se percibe la necesidad de rescatar la sesión de las garras del aburrimiento. Por lo mismo que es inesperada la repetición se torna divertida y educativa.

Quemando cinta: aprendizaje filosófico en las cárceles para menores de edad

Mario Andrés Miranda Ramírez

Introducción y descripción del proyecto

I

Repasando ahora las muchas partes que convergieron en este obrar, dejo aquí un esbozo de lo que todavía persevera en su agotamiento. Trayendo de vuelta las inspiraciones chilenas que anuncio *Patricio Azocar Donoso,* un embajador para las posibilidades de una educación comprometida a subvertir lucidamente sistemas de opresión, que nos traía desde el otro lado del continente las alegrías de su experiencia filosófica en el espacio carcelario, hasta las breves palabras con las que *Felipe Lee* casualmente sugería averiguar la mezcla que se daría aquí en Tijuana, entre las ideas que componían nuestra filosofía y el cuerpo penitenciario, haciendo una incitación minúscula que se ha extendido ya más de un año con los jóvenes encarcelados.

Con quienes pudimos crear en una variación de duraciones y maneras, a veces unas cuantas semanas o varios meses, el levantamiento de una *escena de mutualidad afectiva*[1] generada para hacer transitar, o posibilitar un movimiento de la potencia que no se retrajera a una experiencia de la institución penitenciaria, sino al ejercitamiento de *estrategias de intensificación,*[2] que como tal, habían de afirmarse como

1 Siendo que nuestra potencia comparte una naturaleza llena de alegrías comunes, la suplementación de nuestras diferencias para su intensificación en este encuentro se puede reconocer como la realidad que da origen y finalidad a estas actividades.

2 En Spinoza, lo que tienen en común todas las cosas en la potencia, mientras aquello que las diferencia es la intensidad, es decir, la fuerza con la que perseveran y se afirman. En el caso del ser humano, la elevación de su perseverancia equivale a la libertad, que se entiende como un obrar del que es causa adecuada.

una alteridad *abolicionista.* Inmiscuyendo a la filosofía, ahí donde la perpetuación significa también la repetición de nuestras tristezas y servidumbres.

II

Ahora bien, sobre la pregunta por la metodología hay que decir (como me mostró Patricio en una buena conversación) que no pudo evitar pasar por desgarres y torceduras. A su construcción nos arrojamos en gran medida de forma intuitiva, pues era nuestro primer acercamiento, y aun que estábamos conscientes de que la realidad no se puede forzar a un modelo metodológico, no sabíamos hasta que profundidad seria nuestro fallo, aunque yo le sospechaba vertiginoso.

Afortunadamente, el haber optado por un conversatorio nos fue bien recibido. Este suponía ser una actividad con la que la mayoría estamos familiarizados, y que en la filosofía tiene raíces muy queridas. Buscábamos defender un origen político y no policiaco, sin la expectativa de que se rindiera alguna clase de deuda; se le sujetara a un régimen estandarizado de interpretación, a un enjuiciamiento del ánimo o a que pasaran por los dispositivos desafectivos que dentro de la relación prisión, buscan mermar al sujeto hacia un embrutecimiento de la potencia; la cual reduce o niega la posibilidad de otra clase de realidades afectivas, precisamente, mediante aquellas estructuras constantemente presentes en la coerción de estos espacios, y que de forma precisa bloquean el reconocimiento de otros cuerpos sino que es por los canales controlados dentro del mismo proceso penal.

Nuestra intención es que fuera de la forma más honesta y simple: una conversación, que, parafraseando una cita de Walter Kohan, no estuviera alineado a un humanitarismo conservador preocupado en construir personas dialogantes pero ciegamente conformada con la miseria, el consenso de las exclusiones y las persecuciones, o con un actuar democrático que se enajena de su reconocimiento con una sociedad internacional humanizada.

Ahí podríamos proponer que la cooperación de nuestras fuerzas superaba la capacidad de nuestra soledad o nuestra competencia; que trabajando en el discernimiento y discusión de nuestros pensamientos podríamos reconocernos como aliados y no como enemigos de esta persecución en busca de claridad, por la cooperación de nuestros cerebros, o lo que Lipman llama comunidades de indagación, ambas opuestas a las relaciones de explotación globalizadas. Estableciendo que durante el proceso de la liberación no hay perdidas, ni motivos de enemistades o vergüenza al momento de pensar juntos, aun por desacuerdos, o riñas banales, que son infinitamente menores ante lo que nos perjudicaría continuar en la impotencia de nuestra soledad y nuestro extrañamiento.

Sin embargo, desde los días más tempranos del encuentro pude notar que en estos proyectos se puede caer en los sueños delirantes de la pedagogía, cuando se cree tener el bálsamo para un herido errante en el desierto que abra de encontrar el buen fruto en los caminos de nuestra luz. Cuando en realidad la conmiseración y el enderezamiento han demostrado ser las peores aproximaciones, pues no hay noción común que pueda surgir cuando se trata de destruir las ideas que algunas posturas puristas intelectuales o militantes hagan ver en mal gusto.

Por supuesto que se trata de avanzar a interpretaciones criticas de muchos problemas; pero en muchas circunstancias se debe reconocer la necesidad de una traducción conceptual, que posibilite, por decirlo de una forma, el desarrollo causal a una lectura más filosófica del mundo, que intensifique, acompañe, y se trasforme por el propio devenir de esa vida. Esto no puede realizarse si desde nuestra partida se le prenden fuego a las ideas desde las que podría germinar esta empresa.

Por otro lado, la forma del conversatorio llego a ocasionar otros problemas, y algunas veces ocurría que ante las dificultades mas molestas de la filosofía se optaba por dejar el asunto y pasar a temas que eran poco relevantes a la discusión bajo el intento de abandonarle. Y a pesar de que un maestro auténtico, podría guiar cualquier

deambular por los bosques del pensamiento, y marcar nuevas rutas para volver a encontrar la esencia de la discusión (como en mi vida solo he visto a una persona hacer), este no es todavía mi caso, lo me obligaba a reconocer las limitaciones de un conversatorio de esta naturaleza, lo cual no era enteramente una mala noticia, pues este obstáculo unido a la realización de que a medida que avanzábamos los jóvenes se sentían más familiarizados con el ritmo de la materia, y le tomaban tal gusto, que hasta abandonaban el tiempo que tenían en la yarda, hizo que el proyecto cambiara y buscara una forma capaz de aprovechar esta primera intervención.

Otra vez, las ideas de Felipe Lee se nos presentaron y nos alistaron para perseguir este deseo en la generación de escritura filosófica dentro de la cárcel y, para esto; tuvimos que crear una serie de herramientas que pudieran llevarnos más allá de la oralidad y que elevara las inquietudes ahí encontradas y expresadas, mediante la generación de un objeto donde ese esfuerzo de vida pudiese reconocerse en el mundo como creador de su sentido.

Entonces, durante el mes siguiente me concentré en elaborar un pequeño libro de texto de unas cuarenta y cinco páginas; donde se expresaría el contenido de 16 sesiones con distintas actividades de escritura y discusión, una bitácora para dar testimonio de los aspectos más llamativos de la sesión, y un glosario para tratar las palabras que les representaran mayores dificultades. Este libro a su vez se desarrollaría paralelamente con un diario reflexivo,[3] un objeto donde los internos podrían documentar su proceso reflexivo, no exclusivo a los aspectos internos del taller, sino sobre cualquiera de las partes que se sumaran en su día. Sin embargo, para que esto tuviera alguna oportunidad de funcionar; las primeras sesiones del curso tenían que estar dirigidas a plantear la estructura más básica del ensayo, el aforismo y el diario reflexivo, una aproximación más técnica alrededor

3 Actividad que fue posible dentro de nuestros escasos recursos, gracias a que el profesor Marco Jaramillo desde su proyecto de encuadernación Libretas Rinoceronte nos hizo el favor de entregarnos los materiales que necesitábamos.

del texto que era necesaria, pues la mayoría de los jóvenes no estaba acostumbrado a plasmar sus ideas mediante la escritura.

A este día, lamentablemente, aún no se ha completado el trabajo de recopilación y edición que nos permitiría compartir los resultados, pero esperamos publicarle junto a la escritura de nuestra próxima intervención, que dando un seguimiento al método hasta ahora llevado, le extiende a un libro de lecturas de cuentos, narraciones y novela de la literatura latinoamericana, desde donde hacer surgir una indagación filosófica que reconozca la potencialidad subversiva de la literatura como un medio para la búsqueda de alteridad, y como una experiencia estética catártica y empática, a partir de las formas de ser que devienen en sus muchos mundos, experimentadas como una forma de contrasubjetivación ante la carcelización. Aquí el enfoque técnico de la escritura se torcerá hacia la estructura del cuento, y se extenderá a la población femenina, estando su cuidado a cargo de Sophia Ibarra, estudiante de lengua y literatura hispanoamericana.

III

Sobre su formación, el proyecto fue presentado a la institución penitenciaria a través de *La Asociación Filosófica de la Frontera* (un enlace que le fue posible establecer con la ayuda de *La casa de las Ideas*). Proceso donde se me presento a sus integrantes: *Edgar Madrid, Josué Peñaloza, Lucina López,* (y ahora también *Anna Gómez*). Los dos primeros se desempeñarían junto a mí (que funcionaba además como coordinador y creador del proyecto) como supervisores y profesores. Lucina, en cambio, no se pudo sumar a tiempo porque se encontraba en Berkeley realizando su maestría, pero su presencia en las reuniones de videoconferencias siempre prestaba útiles consejos a nuestras dudas. Además, fue posible proponer esta intervención como una manera en que los estudiantes de filosofía de la *UABC* pudieran llevar a cabo una práctica profesional (vía por la cual sumo sus esfuerzos *Anna*), o un servicio social alineado a las ideas que considerábamos constituyentes de la filosofía como tal.

Sobre esas derivaciones inesperadas, podemos referir una extensión del curso de filosofía a la persona que en soledad representaba la totalidad de la población femenina dentro del CIA, una consideración que vergonzosamente me tomo por sorpresa. Esta actividad se dejó a cargo de *Anna Gómez,* que sumando su energía y determinación a un viaje entre la neblina, pudo salvaros del obstáculo de que los integrantes de una connotación sexual masculina dentro del proyecto no podíamos entrar en ninguna clase de contacto con la interna. Y ante el interés demostrado de la joven por la filosofía, le propusimos llevar a cabo un curso especial que estuviera encaminado a explorar las distintas olas del feminismo y sus principales propuestas, sin embargo, ella optó por continuar en paralelo a los proyectos que se abordaran con el resto de la población.

Desafortunadamente, antes de llegar a este encuentro con la interna, ya se había realizado también un curso de música con los internos a cargo de *Josué Peñaloza*; concentrándose en los conceptos de ritmo, tiempo y composición, utilizando la generación sonora del cuerpo como un instrumento de percusión, debido a que el CIA no contaba con instrumentos musicales para realizar esta actividad.

Y por último, como dentro de las peticiones más recurrentemente mencionadas por los internos, se involucraba la adquisición de libros; pues la situación de su biblioteca era descrita en sus muchas carencias, propusimos extender sus ejemplares mediante una pequeña campaña de donación de libros, que tuvo como resultado 120 adquisiciones que se dividieron en un porcentaje de 80-30 libros entre la población masculina y femenina de la cárcel.

Razones del aprendizaje de la filosofía

IV

¿Qué constituye el aprendizaje filosófico en nuestro siglo XXI, entre el filo de las cordilleras latinoamericanas, entre los pueblos y las cla-

ses precarizadas por un pensamiento de la carencia, sino el realizarse como un proceso de la liberación para un estado de la abundancia? Permanezco convencido de que existe una persecución compartida de esta idea, expresándose en diferentes grados de intensidad a lo largo de nuestro continente y también ahí donde las costas apuntan; donde que en cada caso de resistencia, la razón del deseo humano busca el rumbo para el fortalecimiento común de su potencia y, donde el aprendizaje de la filosófica se presenta como una pregunta; *al hombre como dios del hombre*, para encontrarse con otras formas de ser, como nuevas oportunidades para tejer relaciones de intensificación y no de explotación. Y mientras esta buena idea no es ninguna novedad, hay que continuar afirmándola en cuanto tengamos oportunidad, simplemente porque continúa siendo cierta.

V

Hay entre las muchas frases que suelen destacarse de las palabras de Castro, una que dice: "*ni un paso atrás, ni para tomar impulso*", y a pesar del genio revolucionario-oratorio de su autor, quiero usar este ejemplo en soledad para tratar un problema que es recurrentemente notado por los filósofos de la educación, y es que si el paso de la multitud a la libertad por el actuar revolucionario, no da cuidado a su composición en relación con el mundo que se le abre, por la nueva vida que irrumpe en su continuidad, está como cegado por su propia abstracción. Esta decisión de no dar un paso atrás asoma un abandono a la critica, ha negado el detenerse un momento a ponderar su propio fetichismo, se ha hecho similar al deseo de la ideología capitalista, empatada y embotada consigo misma, un infierno poiético que la filosofía debe hacer fluir. O por otro lado, dar un paso atrás también podría ser entendido como un acudir a lo conllevado, a la claridad heredada por el esfuerzo humano, potencia desde donde también es necesario desarreglar nuestra concepción de otros mundos.

Suele decirse entonces, *que las revoluciones devoran a sus hijos*, porque en el imaginario griego el primer rebelde Cronos así lo hace, y desde

entonces se repite con cierta claridad gestos semejantes de tiranía en la historia. Nosotros tenemos que prestar cuidado a este problema y no repetirlo; esto sería una lamentable contracción, si entendemos que la filosofía es una maniobra de la consciencia que asume convertirse en una vía para el advenimiento de su realización; ahí en la mutualidad afectiva que compromete su realidad con la del otro, pues de otra manera mas nos sumirá en la oscuridad de la inmediatez y en el ardid de lo reciente, que inalcanzablemente nutren nuestra servidumbre. Aquí la filosofía se pregunta ¿Existe un mayor honor, y donde podríamos hallarlo, que darle la bienvenida a un humano que en su emancipación[4] conlleve las victorias de nuestra jovialidad?

VI

Valdría sospechar si se originan en nosotros las tristezas que nos afligen. Esto se niega enteramente en Spinoza. Y desde aquí podríamos afirmar que tampoco son propias las fatigas observadas de la filosofía agotada en la academia. Esta labor que nos convoca todavía goza de vislumbrar lo que es capaz. Apenas vamos descubriendo que no le debemos nada a ese rincón al cual nos solemos retraer, donde mucho de la filosofía sigue pensándose en el mismo rumbo de aquel pensamiento que le estrangula hasta una lastimosa suerte.

Defiendo la necesidad de aventurarnos fuera de los sitios como las universidades o los colegios de investigación, afirmando que aún hoy hace falta aventurarse más. Aunque no es tampoco una mentira que esta facultad de filosofía, junto a muchas otras, han sido causa en distintos grados para permitir que estas empresas de la voluntad puedan elevarse; hay que admitir, que si estos proyectos son ahora nuestra responsabilidad y posibilidad, es también por el arduo trabajo de nuestros propios profesores y su labor en esas universidades.

4 Que ya implica la irrupción de una continuidad, aún el de los procesos de resistencia, por la diferencia de sus fuerzas humanas.

Aun así, como muchos antes que nosotros, no hemos tenido una alternativa verdadera más que seguir ese camino; pero podría este ser este un buen momento para experimentar, aun si fracasamos una o varias veces, en imaginar otras practicas que la capacidad afectiva de la filosofía tenga de conmover el cuerpo de la multitud hacia grados más intensos de potencia, y pensar entonces; en el aprendizaje de la filosofía no solo como una educación académica o existencial, sino de la resistencia colectiva y de las capacidades de la organización verdaderamente social para intervenir directamente en el mundo.

Hay mucho mundo esperando a la entrada de nuestro obrar. Si le entreabrimos la puerta a ese mundo y le dejamos pasar apenas un solo dedo, no se podría decir que estamos forzando aquello para lo que todavía no hay tiempo, si está ahí mismo a pesar de su timidez: si podemos crear una pequeña apertura para su acontecimiento, efectuamos *de facto* su realidad como una necesidad que debemos defender.

Razones del aprendizaje carcelario

VII

Mandela decía algo parecido a que se podría revisar la situación de una sociedad estudiando sus cárceles, pues con aquellos a quienes se les suele llamar los de abajo se dejaría ver los limites que han alcanzado los compromisos y reconocimiento de su hermandad. Siendo que esta correspondencia entre un afuera y un adentro de la prisión, involucra que una critica al sistema penitenciario requiere un tratamiento de las fuerzas sociales que constituyen su sentido.

En este caso, se buscaba atender algunas reflexiones sobre las discusiones del aprendizaje de la filosofía, la construcción de una

epistemología de la intensificación[5] *(Flores & Donoso 2019)*[6] *y el sentido de los movimientos abolicionistas,*[7] que también se situaban dentro de un conjunto de problemas ético - políticos de la cárcel, que pudiera permitir entre otras cosas, pensar en Spinoza al espacio carcelario, y a las ideas que le expresan en su condición artificial, limite, y desafectiva.

Este acercamiento se hace más fácil de reconocer si entendemos a la cárcel como una forma en que la vida actual se organiza y es enseñada al individuo para la conservación de un estado. Donde la cárcel y la escuela modelo, así como la esencia de sus fines, forman parte y expresan su proceso de la razón, en el caso de la cárcel, como una herramienta pedagogía de menos simulacros, donde las directrices de la ideología de esa *gobernabilidad corporativa*[8] *(Donoso 2019)* se presentan sin las imágenes democráticas más comunes. Donde los padecimientos de la precariedad para la dominación del individuo y su contexto se manifiestan explícitamente en los dispositivos de control y deterioro que componen los antecedentes, la consumación y las derivaciones de la cárcel, que no se limitan al interior de los ladrillos, el concreto y las rejas.

---

5 Parafraseando, esta se construye irrumpiendo desde las potencias colectivas, la clausura epistemologizante del diagrama capitalista de los afectos, un diagrama procedimental-maquinario que organiza la pregunta critica de la investigación. Para proponer en su lugar, una aproximación más preocupada por la intensificación de esa vitalidad o conatus, ya sea el cuerpo del sujeto, colectivo o de la multitud.

6 Pedro Flores & Donoso Patricio (2019). El "miedo" de las Ciencias Sociales. Hacia una propuesta epistemo-política de intensificación afectiva. Revista mexicana de ciencias políticas y sociales vol.64 no.236: México

7 Al hablar del abolicionismo, nos referimos a un movimiento que politiza el espacio penitenciario por las fuerzas enajenantes que se contienen en su genealogía y, que se expresan en las claves de su funcionamiento y establecimiento; en los intereses por la explotación del encierro, y la valorización de la miseria y del encerrado como mercancía, o por los razonamientos conservadores de dominación, y persecución motivados por ideologías policiacas racistas, sexistas, moralistas, capitalistas y burguesas.

8 Donoso Patricio (2019). Democracia y dictadura: el estado carcelario chileno y resistencias abolicionistas. The Opening Statement: Michigan.

Por lo que, partiendo de una lectura del concepto de precarización y frontera planteado desde Lorey (2016)[9] y Mezzadra & Nelson (2017)[10] respectivamente, podemos describir a la cárcel como un dispositivo para la regulación del tránsito, no solo social, sino afectivo, cognitivo y estético, en que se debe someter a un patrón que confirme un estado de salud o bienestar, individual y social, donde el individuo se subjetiva permanentemente a la criminalización, a la obrerización, o la institucionalización de sus pasiones, es decir, al mismo plano que se puede reconocer como real y legitimo.

Así, el espacio carcelario sirve como una de las muchas modalidades de esa última frontera de la estructura institucional donde se carga con los límites de sus contradicciones, a un lado del campo de refugiados, los campos de trabajo, los centros de detención para migrantes u otros de estos casos. De ahí que sea uno de esos espacios límites donde el estado actual deja ver el mundo que es incapaz de reconocer como señales de su acabamiento en tal composición, precisamente por los problemas que no puede superar inmanentemente. Estos sitios sirven para que el estado se afirme donde no existe, la cárcel es uno de esos lugares que aparenta un "afuera" donde esta incapacidad se satisface, pero no es más que un seguimiento del mismo mundo.

En este sentido, y remarco, que solo en esta medida, no hay un afuera o un adentro con respecto a la cárcel, esta no puede solucionar nuestros problemas; pues el único afuera donde puede darse una superación crítica de las contradicciones sociales es desde la alteridad, que entonces; debe construirse alrededor de la idea del abolicionismo como una crítica al espacio carcelario, que se niegue a reincorporar al individuo a esa realidad afectiva que perpetua solo bajo otras condiciones, y muchas veces peores que las anteriores, las condiciones de su empobrecimiento.

---

9 Lorey Isabel (2016). Estado de Inseguridad: Gobernar la precariedad. Traficantes de Sueños: Madrid.

10 Mezzadra Sandro & Nelson Brett (2017). La Frontera como Método. Traficantes de Sueños: Madrid.

VIII

En las cárceles es común ver que los jóvenes tienen una breve estadía en el sistema educativo, que interrumpida por su encarcelamiento o abandonada con anterioridad; se acompaña de un aprendizaje alterno que es capaz de significar de forma mucho más tajante su mundo concreto, pues responde con mayor eficacia a sus inquietudes sobre el sentido ideológico del mismo, por ejemplo: en el caso de la construcción de masculinidades y de vida alrededor del narcotráfico.

¿Qué podría hacer una educación que plantea la inserción en ese mundo? con carencias cada ves más evidentes, con promesas rotas no pueden sino ser recibidas con desconfianza, donde definitivitas vacilaciones de su seguridad desde edades tempranas, acompañado de su continua incapacidad para legitimar su fuerza de sentido; supone una sociedad donde el devenir de nuestras posibilidades y la consumación de nuestros deseos específicamente humanos parece estrangularse con cada paso. Donde la precariedad se abalanza sobre los pueblos pobres y sometidos, sobre las clases sociales despojadas, para ofrecer un frenesí hostil al que se arrojan aquellos a los que el proyecto del mundo ha abandonado.

Nos encontramos entonces, con que el aprendizaje de la educación estatal así como de la cárcel se dirige a poder contener y concebir el agotamiento ontológico de la fuerza social. Aquí podemos notar otra cara del aprendizaje contenido en la existencia de la cárcel, uno que se bifurca con coherencia desde el proyecto educativo y económico, para proteger su construcción de la obrerizacion bajo los intereses igualmente enajenantes y criminales de la burguesía local o externa, legal o ilegal.

Operaciones que desde la fuerza del mercado desarman lo común y le privatizan en pos de una vida de servicios y productos. En medio de un estado de guerra que determina a la enemistad del pobre contra el pobre. Que a pesar de ser abandonado y explotado, es guiado por los ideales del emprendimiento, las competencias, o la estética globalizada de la experiencia capitalista para el trabajo humano. Pues

no es solo coincidencia, Pilar Calveiro (2010)[11] *que las detenciones sean en su mayoría de las personas mas desprotegidas,* y estén dirigidas a las clases económicas mas bajas. Agregando que son estas mismas fuerzas policiacas las que impulsan un aprendizaje que canalice las relaciones que los mismos oprimidos puedan tejer entre ellos, con el fin de que compartan una práctica social moral y obediente. Por ejemplo, entre linchamientos y asaltos, mientras los pobres buenos se ennoblecen y los pobres malos de envalentonan, perpetuándose ambos en su miseria.

Aquí, la filosofía debe proponer otra organización de sus relaciones, escabulléndose dentro del conjunto de lo que Raúl Zaffaroni (1991)[12] describe como los discursos de la Re (*Reinserción, Reintegración, Readaptación*) para no descubrirse en su propósito como su opuesto radical, y ante estas servidumbres, que desproveen al individuo hasta nuevos grados de impotencia, posibilitar la apertura de sentidos que propongan otras formas de ser. Contrapuestas a todo Reingreso y Repetición de esa misma sociedad y a la uniformación afectiva de esa vida humana, que no se podrá reconocer sino como objeto miserable y en soledad, cuyo "derecho" cada ves más se arrincona al de ser encarcelado por ser la clase sin patrimonio ni propiedad.

VIII

En el caso concreto del CIA también se cumplían estas condiciones, y no cayendo en sueños románticos o apologistas, no se podría negar que sus condenas ciertamente proceden de actos violentos, como tampoco se ignora que su basta ocurrencia esta contextualizada por una violencia mucho más abrumadora, que es la opresión, la precarización, y la desigualdad. A lo que vale considerar, con información

11 Calveiro Pilar (2010), El Tratamiento Penitenciario de los Cuerpos. Cuadernos de Antropología Social No 32.

12 Zaffaroni Raúl (1991).La Filosofia del Sistema Penitenciario en el Mundo Contemporáneo. Buenos Aires.

que se extiende hasta el 2016, que la población carcelaria se concentra en el caso del fuero común, con el 45 % de los casos por causas relacionadas al patrimonio, es decir, al robo, que en el 40 % de los casos es robo simple.

Y que aun en el fuero federal, donde la condena más recurrente es dada por motivo de homicidio, la que le sigue es todavía el robo simple. De los condenados totales el 39 % cursaron algún grado de secundaria, y el 30 % tuvo una educación que llega hasta el preescolar o la primaria. Y de la edad, con el porcentaje más elevado, el 34 % de los internos esta entre los 18 y los 19 años de edad, siguiéndole con el 34 %, aquellos entre 30 y 39 años de edad. Es decir, que más de la mitad de los internos, son prisioneros jóvenes con un antecedente social de pobreza, condenados, lo más probable, por robo a propiedad, con una corta estancia en el modelo educativo actual, y cuya densidad aumenta en el sur del país, que son también los estados más precarizados y de una importante parte de la población indígena.

Pero aun en los casos de crímenes verdaderamente graves (como el secuestro, la violación, o el asesinato), no se puede evitar notar que la reflexión a su alrededor es preocupantemente irracional e ineficaz, donde vemos como la decencia moral del pueblo puede convertirse en un perro virulento y la decisión de la mayoría puede optar por las resoluciones más superficiales a sus resentimientos.

Donde en lugar de ver por la destrucción de los sistemas de opresión que son las condiciones de posibilidad de esas realidades afectivas de enemistad, se opta por descargar ese odio —que en Spinoza es la tristeza acompañada por la idea de un agente externo, que se reconoce como una causa que limita nuestra perseverancia— contra el cuerpo del delincuente, el prisionero, el migrante, el musulmán, el negro, el pobre, la mujer, las formas más inmediatas y fácilmente antagonizadas.

Siguiendo estos puntos, no es de extrañar que el estado de encierro sea uno de los aspectos de la sociedad que comúnmente se descuidan al pensar en la libertad. Pero se sostiene, que posibilitando los medios para la continuación de su realización, especialmente para los

que comúnmente son separados y confinados en esos espacios marginados, se hará más evidente que el fin supremo de la sociedad es la libertad de sus integrantes y no su servidumbre, pues se compromete de forma radical con el oprimido, el rechazado y el perseguido.

Así, pensando desde Spinoza la relación estado-cárcel-libertad, podríamos llegar a la siguiente máxima "el fin del estado es la libertad, pero no es el estado el fin o el acabamiento de la libertad". Y mientras que toda sociedad requiere garantizar la seguridad de sus integrantes, y no imaginamos al ser humano como nada distinto a un ser cuya razón es una razón pasional; naturalmente cercana a ideas inadecuadas que le pueden llevar a dañar a otros o a sí mismo, podemos aceptar la realidad de estos casos, pues no se trata de afirmar sueños utópicos.

Por lo que dependiendo de estas variaciones entre malas pasiones, el cuerpo de la multitud debe defenderse para seguir sus muchos fines, entre muchas cosas, en la fortaleza lucida de sus leyes. Pero sin ignorar que el estado que construye un sentido de seguridad-moral alrededor de la punitividad, contra una multitud que vive en estados de miseria, deberá ser abolida por sus muchas fallas en cuanto tengamos la oportunidad de hacerlo.

Esto debido, también, a que a la esencia de la fuerza común de la sociedad le es absolutamente extraño extenderse al suplicio o tormento alguno, pues no este el motivo de su establecimiento, sino el gozo y la realización de sus muchas partes. Este proceso de la multitud, aunque ha de buscar llegar a afirmarse en la trasformación del estado, no proviene de este, sino de la necesidad primera de su libertad, que no está encerrada a un régimen o en espera de su sensibilidad, y más bien debe hacerse con su utilidad en el propio camino de su intensificación.

Solo superándole donde pueda como un instrumento de dominación se le gozaría más como un estado de razón, donde no sea el hombre un lobo del hombre, mediatizado como un ser que requiere ser puesto en cadenas, ante la amenaza y el temor de la violencia más grande que él. Aproximación que vale agregar se ha mostrado en

demasía ineficiente en los lugares donde sanciones más duras creen disuadir actos que en verdad no son causa directa de la naturaleza de los afectos, sino que causa compuesta por las muchas fuerzas enajenantes y embrutecedoras con las que estos se mezclan.

Así, creería que la libertad tendería verdaderamente su estela donde en lugar de que el simulacro político proponga leyes para muerte a los criminales como es en algunos casos de México, o de hecho lo haga como en otros sitios del mundo, se busque la superación del estado de fuerza desafectivo que es sustentado por la lógica capitalista. Esfuerzo que era también nuestro propósito durante la intervención, en la desmantelación del espacio punitivo, de su marco inmanente de sentido, irrumpiendo dentro de la cárcel misma, y pasar en ese acontecimiento, de lo estatal policiaco y corporativo, a lo abolicionista.

IX

Además de lo anterior, hay que negar el argumento que podría defender la compatibilidad entre libertad y cárcel, al decir que el ser humano siempre se encuentra sumergido en el mundo de la pasión, con grandes fuerzas superándole y determinando los aspectos de su vida, y donde la cárcel podría verse como otra fuerza entre una infinidad de ellas, cuya realidad únicamente cambia, adyacentemente, a la singularidad de resistencia en cada caso, dependiendo de la variación de potencia que es cada individuo, Zaffaroni (1991)[13] *desde el caso más común al interior, que implica un efecto gravemente deteriorante, hasta lo que podría describirse como espíritus excepcionales.*

Esto es peligroso, precisamente porque es verdad, pero solo en parte, porque la cárcel si es una fuerza, pero una fuerza humana enajenada, y entonces artificial. Y que aunque ultimadamente, no puede despojar de forma absoluta la tendencia de cada cosa a perseverar en su ser y de intentar resistir todo aquello que reconozca como un

13 Zaffaroni Raúl (1991). La Filosofia del Sistema Penitenciario en el Mundo Contemporáneo. Buenos Aires.

agente perjudicial para este único fin; como bien expresa Spinoza en el tratado teológico-político, si puede ocultar su artificialidad, a pesar de que en realidad se efectúa de tal forma, y como un dispositivo de opresión clave para el gobierno sobre las relaciones entre los individuos. Ante eso no se puede ser romántico y afirmar la libertad abstractamente, sino reconocer a la cárcel en sus fuerzas reales, organizadas, materiales, concretas, y desde ahí abrir la posibilidad para poder desmantelarlas, proponiendo que lo mismo podría pensarse en otros sistemas de dominación.

El encuentro

X

¿Por qué el título de nuestro texto es llamado *Quemando Cinta*? Esto obedece a una simple razón: a la potencia que ya eran esos jóvenes y, a que de esta manera, introdujeron al aprendizaje filosófico a las relaciones de su mundo; abriendo la posibilidad de que este hacer aventajara a nuestras limitaciones, ya que dentro del cuarto donde nos reuníamos por dos horas podría haber sido relativamente fácil simular una práctica filosófica, pero las 166 horas que restaban en la semana dependían totalmente de ellos.

Quemar cinta precedía al aprendizaje filosófico al interior de la cárcel para adolescentes, ahí ya había potencia, nuestra filosofía vino, si le damos algún alarde, a intensificar el trabajo que ya habían comenzado; completamente conscientes de que el deterioro de su obrar era el peligro más inminente, presentándoles sus maniobras y sus ideas; además de consumar ella misma su propia realización y, si bien los jóvenes del CIA de Tijuana, no se encontraban muy alejados, ciertamente tampoco hacían lo mismo; la mezcla dice Deleuze, siguiendo a Spinoza *siempre se sigue del encuentro*, y eso fue lo que ocurrió para ambas partes, la experiencia de un mundo social que no hubiera sido de otra forma posible.

Por otro lado, Quemar cinta hace alusión a la imagen de los viejos casetes, dinamitándose y cruzando los limites que fabrican su contención, expulsándose hasta alcances no preparados de su extensión. En la cárcel sigue dándose algo parecido, pero en la forma de una ardua ejercitación interpretativa, que se repliega como una afirmación, y que afianza el deseo que ahí habita y persevera, ante los padecimientos del sistema penitenciario.

Quemar cinta es una práctica que ya está afinada en una serie de pasos entre los jóvenes encarcelados, involucrando la duda, el cuestionamiento, el argumento y la discusión; para tratar *los problemas que sin descanso acosan la mente humana*, en los diálogos que se continuaban más allá de cualquier testigo y por la propia necesidad de las vidas involucradas.

Que desde su afección sobre nosotros, hicieron que en el encuentro se rechazaran las prenociones de conducta desordenada, irracional o errática. Las sesiones en el CIA han demostrado en su mayoría a individuos que apreciaban con toda seriedad la honestidad, la indagación y la claridad de las ideas. En comparación a jóvenes de su misma edad, por ejemplo, las personas frente a nosotros los aventajaban por mucho en cuanto a su astucia y asimilación de un pensamiento complejo, y esto no es accidental, pues son cuerpos que constantemente y conscientemente, deben poner a prueba sus propias capacidades individuales y colectivas de sobrellevar un estado de encierro que no puede ignorarse con las mismas comodidades que la mayoría lo hace en la vida cotidiana.

Además de lo ya dicho, diría que aun es temprano para ver los alcances de lo que hemos comenzado y sobre los efectos que el aprendizaje de la filosofía puede tener. Mas allá de la irrupción de esa continuidad desafectiva que es la cárcel, hace falta considerar estrategias que se extiendan hasta un proceso de la descarcelización de esos sujetos, y que por ejemplo, ellos mismos se sumen como militantes del abolicionismo, en lugar de seguir la institucionalización de su reintegración.

Hay pues, trabajo que hacer, siendo entre estos pensamientos, que termino invitado a otros, a sumarse a la intensificación de espacios similares o inclusive de este mismo; esperando que estas trincheras de lucha se diversifiquen, alejándonos de la actitud que defiende alguna especie de monopolio sobre este o aquel tema o realidad de nuestro mundo; lo cual es una actitud sumamente despreciable y aborrecible para el proceso de la liberación y, que se comience en su lugar por erguir nuevas comunidades donde el aprendizaje de la filosofía pueda reconquistar la esencialidad de su potencia.

Praxis de la filosofía: de aprendizaje de sombras a instrumento de trasformación

Josué G. Peñaloza

Hay que salir del mundo propio y hacer el Gran Rodeo para conocer el propio mundo. Uno nunca va demasiado lejos a buscar la aventura de regresar a casa.
Louis Althusser.

Resumen

En el presente capítulo reflexivo presenta una crítica a la manera en cómo el proceso de enseñanza de la filosofía en la institución educativa es semejante a una caverna platónica donde solo se enseñan sombras, por lo cual surge la necesidad de "proyectarla" al exterior, al mundo real; también se expone un análisis del concepto de praxis, donde se distinguen tres momentos (*mimesis, noésis y poiesis*) en la praxis de la filosofía y su aplicación como una alternativa ante la educación cavernícola. Finalmente, se define a la filosofía y ante la pregunta de su utilidad, se presenta la idea de que la filosofía es un instrumento necesario para perfeccionar otros instrumentos, sugiriendo una posible aplicación en la praxis filosófica y su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Salir de la Caverna

I

Se lee en un texto dedicado a la educación de Ikram Antaki (2000) que: "El verbo educar no viene del latín *educare*, "alimentar", sino de "*educhere*", sacar de. No se trata de llenar de, sino de sacar al niño…"(p. 187). Y surge la siguiente sospecha: ¿Y qué tal si la idea de educar tuviera un sentido tan literal, como por ejemplo, el hecho de que las águilas, luego de mostrar a sus aguiluchos lo que ellas hacen, extendiendo sus alas y dando pequeños

vuelos cerca del nido (lenguaje ostensivo), llegado el tiempo, arrojen fuera del nido a sus aguiluchos para que, forzados por las circunstancias, aprendan a volar?

II

En el libro séptimo de la República de Platón (1988, PP 338-342) se narra el famoso "Mito de la caverna". Ahí, Sócrates pide a Glaucón que imagine un lugar donde hay hombres condenados desde la infancia a permanecer encadenados y sin movilidad, de tal manera que todo lo que pueden ver y conocer no son sino las sombras proyectadas en las paredes del fondo de la caverna por otros hombres, que con esas sombras ocultan un juego y secretos de las maravillas que muestran. Además, propone la situación de que uno de esos prisioneros logra desencadenarse, seguir la luz y salir de la caverna. Advierte que dicho trance le sería doloroso, pues la luz lo cegaría, pero que, una vez acostumbrado a la luz, lograría ver al mundo como realmente es.

En efecto el mito es utilizado para explicar los niveles de conocimiento: inferior y superior (*doxa* y *episteme*). Además, se pueden hacer varias analogías con él: la caverna es el útero de la madre, el mundo de sombras del cual el niño sale a la luz; la caverna también es el cine y en general los medios de comunicación donde lo que se muestra son sombras del conocimiento real; en la que aquí se presenta, la caverna es la institución escolar donde los estudiantes, encadenados a una mesa - banco, encerrados en un salón, conocen las sombras de conocimiento profesadas o escritas en el pizarrón, o que literalmente son proyectadas en presentaciones *Power Point*.

Al estudiante de filosofía, la universidad lo alimenta, nutre y forma con conocimiento "superiores", de ahí que la nombren "alma mater"; pero ¿no será que la manera que conoce adentro del útero de su "*alma mater*" no es más que sombras y reverberaciones difusas? Asimismo, tal como sucede con el ciclo biológico de la gestación humana, llegará el momento del alumbramiento, el momento difícil, doloroso en que la cadena-cordón umbilical que une al estudiante con su "*alma mater*" se rompa. Así mismo, señalar que no todos los estudiantes completan su formación, que algunos estudiantes que desertan y que como abortos nacen muertos al mundo.

III

Hay una tendencia actual a que los estudiantes aprendan "significativamente", es decir, que todo aprendizaje tenga sentido para el estudiante. Para ello se ha fomentado el estudio por medio de proyectos, el cual ha sido retomado por diversos sistemas educativos en diversos países. ¿En qué consiste estudiar por proyectos? Primeramente diremos que tal como sucede en esta época de la reproducción, educar por proyectos no es algo nuevo, de hecho, nos parece que incluso ha estado desde el inicio, no solo de la filosofía o de la humanidad, sino de los seres vivos.

Basta recordar al águila "proyectando" (arrojando) a sus aguiluchos del nido para que aprendan a volar, para recordar lo que es proyectar. Resulta que en dicha propuesta educativa, se identifica un problema o necesidad de la comunidad, para que posteriormente, de manera cooperativa, se genere un producto o servicio que solucione ese problema o la necesidad. ¿No se trata pues de "lanzar" al estudiante para que se enfrente con la realidad, incitarlo a salir al mundo para que adquiera sentido el aprendizaje?

Detengámonos un momento en la etimología de la palabra Proyecto. Se dice que proviene del griego Pro (hacia delante)- yecto (arrojar) esto es arrojar hacia adelante. En *Ser y Tiempo,* § 32 Heidegger (1997), afirma que: "*Sentido es el horizonte del proyecto, estructurado por el haber-previo, la manera previa de ver y la manera de entender previa, horizonte desde el cual algo se hace comprensible en cuanto algo*" (p. 148). En otras palabras, y regresamos a la imagen del águila y los aguiluchos, se pudiera interpretar de la siguiente manera: todos los movimientos que el águila le mostró a los aguiluchos no tienen sentido sino hasta que el aguilucho es arrojado del nido.

IV

El esclavo desencadenado que asciende de la caverna al mundo real; el Espíritu hegeliano que como un peregrino en el desierto suspira por una gota de agua, por el tenue sentimiento de lo divino que necesita para confortarse; Zaratustra que sube y baja su montaña, va a la ciudad de la vaca multicolor o a las islas afortunadas… Hay una analogía recurrente entre el viaje deambulatorio y el proceso de enseñanza aprendizaje: el maestro

filósofo que enseña al alumno a caminar las sendas ya transitadas de la filosofía y lo induce a seguir sus propios pasos, a buscar su propia senda.

Horst Matthai (199?), menciona que hubo una tradición medieval en la cual los aprendices de artesano, luego de un periodo de siete años de instrucción con un maestro, se dedicaban a vagar, buscando, de maestro en maestro, perfeccionar su oficio antes de presentar su examen profesional y establecerse por su propia cuenta como maestro en la ciudad de su elección. Heidegger afirmaba que su labor filosófica era artesanal. Y por cierto, ¿no es acaso el filósofo un artesano del pensamiento? La filosofía como artesanía nos instala en su praxis continua. Todos los filósofos tratan el mismo objeto (el pensamiento, el concepto) desde diferentes perspectivas, por eso la famosa frase de Whitehead: "*toda la filosofía occidental consistiría en una serie de notas a pie de página de la filosofía platónica*".

Así mismo, la idea del viaje deambulatorio como medio de aprendizaje no es del todo literal. Matthai (199?), hace énfasis en que ese viaje producía "*cambios internos del individuo que apuntaban a su maduración*". Es decir, el viaje deambulatorio también es abstracto, sucede en la cabeza del filósofo. Kant necesitó salir de su pueblo para pensar y crear su obra; Heidegger en su obra hace deambular a su Dasein como entre las sendas perdidas de los bosques hasta que logre encontrar algún claro, donde alumbre una verdad. En general, nos dirá Deleuze (2001, Pp 39-62), los filósofos construyen en su obra un Plano de inmanencia y ahí echan a vivir, a deambular a sus personajes conceptuales. El filósofo en su viaje deambulatorio, es decir, en su praxis, genera su propia filosofía. Ya lo dijo Antonio Machado: "caminante, no hay camino, se hace camino al andar".

En la antigüedad muchos de los filósofos también hicieron viajes a otros lugares en busca de algún maestro o de algún conocimiento: Tales, Pitágoras o Heráclito viajaron a Egipto, por ejemplo y el propio Matthai (199?), quien llegó a Tijuana desde Alemania, nos dice que hubo otra tradición, la de los *faharende scholaren* (estudiantes vagantes) que iban de ciudad en ciudad, en busca de maestros para adquirir cultura y desarrollar su potencial humano; hoy es común se den intercambios estudiantiles entre instituciones educativas de diversos países, además de encuentros, congresos, coloquios en diversas ciudades, sin embargo, la mayoría de los estudiantes, por diversas razones jamás salen de la matriz que es su escuela.

V

Sucede que por lo mismo, en una ciudad como Tijuana, la filosofía no termina de nacer, se mantiene oculta, como un culto en manos de unos cuantos; y en este sentido, hace falta sacarla a la luz, hace falta una profanación. Dice Agamben (2005) que profanar significa dar nuevos usos a lo que ha sido consagrado y explica que:

> El gato que juega con el ovillo como si fuera un ratón —exactamente como el niño juega con antiguos símbolos religiosos o con objetos que pertenecieron a la esfera económica—; gracias a la sustitución del ratón por el ovillo, o del objeto sagrado por el juguete, son desactivados y, de este modo, se los abre a un nuevo, posible uso. La creación de un nuevo uso es, así, posible para el hombre solamente desactivando un viejo uso, volviéndolo inoperante. (p. 111)

Hay que recordar que en sus orígenes, la filosofía ocurría en la vida pública, en la plaza, en los pórticos, en los jardines; caminando, viajando, viviendo problemas reales, compartiendo conocimientos con individuos iniciados o no; por eso es necesario sacar a la filosofía del mundo de las sombras institucional y restituirla al libre uso de los hombres.

II Transformación, Praxis y filosofía viva

I

Cuando Marx en la Tesis 11 sobre Feuerbach dice que "*Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modo el mundo, pero de lo que se trata es de trasformarlo*", nos instala en los problemas de la praxis. Pero sucede algo curioso en la filosofía. Si la filosofía tiene por objeto las ideas, ¿cómo puede algo esencialmente teórico trasformarse en algo práctico? Sánchez Vázquez explica que la palabra Praxis proviene del griego y significa "*la acción de llevar a cabo algo*", cabe decir que no se trata de una acción que engendra algo exterior, como la *Poiesis*, sino que la acción produce algo interior: se perfecciona la acción misma (2003, p. 19).

En otro sentido, como no se nace siendo filósofo, sino que la filosofía se va adquiriendo con la práctica, habría que decir que hay niveles o momentos diferentes de la praxis de la filosofía, y que, como bien sugiere Althusser son "como un ciclo: lo concreto está al comienzo, viene luego lo abstracto y luego nuevamente lo concreto" (2015, p. 76).

Concreto-abstracto-concreto, a estos tres momentos de la praxis de la filosofía los nombramos de la siguiente manera: 1) mimética, 2) noética y 3) poética. Acotamos que estos niveles son una "trasformación"de la idea vytgostkyana del proceso de adquisición de las funciones superiores del conocimiento que consiste; en primer lugar, hacerse de las herramientas psicológicas; en segundo lugar, de interiorizarlas; por último, en utilizarlas para trasformarlas y trasformar al mundo, según Woolfolck (PP. 42-51, 2010).

Por consiguiente, explicamos estos tres momentos de la praxis de la filosofía: 1) En la praxis mimética primero se conoce que hay algo llamada filosofía; que el filosofar, se realiza en actos y lenguaje; luego que normalmente se imita y repite lo que otros filósofos han dicho o hecho. 2) En la praxis noética el filosofar es más formal y la abstracción es más consciente, ahí se analiza, sintetiza o evalúa a una filosofía específica con el fin de adquirir y perfeccionar los instrumentos intelectuales de la filosofía, es decir, los signos, símbolos, códigos y reglas, hasta poseer, por así decirlo, un lenguaje filosófico. 3) En la praxis poética no basta con poseer los instrumentos intelectuales, ni el saber utilizarlos, sino que ahora se trata de utilizarlos para crear conceptos "nuevos", las comillas se deben a que los conceptos "nuevos" no se sacan de la nada, sino que son trasformaciones de conceptos previos, ahora bien, una vez realizados estos conceptos nuevos es necesario exteriorizarlos, compartidos públicamente, porque la praxis de la filosofía implica en todo momento un diálogo.

II

La praxis de la filosofía tradicional se ha arraigado entre el primero y segundo de los momentos señalados de la praxis: la praxis mimética y la noética. A esos momentos corresponde el diálogo que normalmente se torna en una relación diversa entre maestro-alumno, George Steiner (2005, p. 2), nos dice que:

> (…) hay Maestros que han destruido a sus discípulos psicológicamente y, en algunos raros casos, físicamente (…). Como contrapunto, ha habido discípulos, pupilos y aprendices que han tergiversado, traicionado y destruido a sus Maestros (…) La tercera categoría es la del intercambio: el Eros de la mutua confianza e incluso amor (…) un proceso de interrelación, de ósmosis, el Maestro aprende de su discípulo cuando le enseña. La intensidad del diálogo genera amistad en el sentido más elevado de la palabra.

Anotamos que es justo esa tercera categoría de Steiner, donde se da el momento del diálogo, momento esencial a la praxis filosófica, o lo que Aristóteles definía como *symphilosophein:* hacer filosofía juntos. Al respecto el propio Aristóteles (1985, p. 377) menciona que: *"unos beben juntos, otros juegan juntos, otros hacen ejercicios, o cazan, o filosofan juntos y, en cada caso, los amigos pasan los días juntos con aquellos que más aman en la vida; porque, queriendo convivir con los amigos, hacen y participan en aquellas cosas que creen que producen la convivencia."*

En el *symphilosophein;* se presentan otros hechos "periféricos" como la manera de hablar, de moverse, de explicar, se trata del lenguaje ostensivo que agrega un algo más a la experiencia del conocimiento filosófico. Cuando se asocian el sentido de la vista y el oído, la palabra y el gesto, se da la experiencia, la epifanía, la iluminación y de golpe se comprende el significado. Eso sucede porque estamos presenciando ante nosotros al *Nous* en acción de quien filosofa, su arte de manejar los instrumentos y controles de la nave llamada filosofía.

Ya lo decía San Agustín, *"como reiteradamente se me decía cabeza, indicándola y señalándola mientras se pronunciaba, comprobé que era la palabra de una cosa que ya me era conocida por la vista, y que, antes de comprobarla, esa palabra era para mí un simple sonido… por tanto se aprende el signo por la cosa conocida, más bien que la cosa misma por el signo conocido."* (2003, p.115). Aprendemos el verdadero significado de la palabra luego de percibir la cosa.

Otra forma de diálogo en la praxis tradicional de la filosofía es el diálogo directo con los libros de filosofía. Los libros de filosofía también son maestros. Dialogar con el libro es traer a la vida las ideas del maestro filósofo. Una filosofía que no sale del libro a una mente que la lee y que la piense es una filosofía muerta. Ningún sentido tiene producir una obra escrita que no ha de ser leída. Y aquí hay una curiosa semejanza semántica entre las etimologías de Pensar y Leer. Pensar significa "so-pesar", aunque

también "diferenciar" e incluso "elegir"; Leer, por su lado, proviene de Leg que significa "escoger", "e-leg-ir"; lo cual nos lleva a concluir que leer filosofía es sencillamente… pensar.

Pues bien, ciertamente el diálogo es esencial para la praxis de la filosofía y que esta práctica tradicional oscila entre lo que se definió como praxis mimética y noética; pero entonces, como ya se habrá dado cuenta el lector, hace falta un tercer momento, el momento de la praxis poética; hace falta pasar del diálogo, de las palabras a los hechos. Una filosofía que no resuelva problemas de la vida cotidiana, no tiene sentido. A continuación se señala un hecho concreto que nos parece problemático y digno de ser resuelto.

Hay una larga tradición en la cual se da por sentado que los niños son incapaces de acceder al mundo de la filosofía. Mencionan Kirk y Raven (2008, p. 12) que el filósofo Apolodoro de Atenas, señalaba que el Acmé de un filósofo, es decir, el esplendor de su pensamiento filosófico, se daba a los cuarenta años. Ciertamente, el pensar es un acto abstracto y según algunas teorías del aprendizaje, como la de Piaget (2008, P- 9-34), el desarrollo de la mente del niño *(psicogénesis)* en su momento no está madura para ese tipo de pensar; sin embargo, como ya decía San Agustín, "las palabras no enseñan, pero quizás inciten a buscar." (2003, p.116).

El conocimiento, incluso el pensamiento filosófico tan abstracto, comienza en el niño incluso desde antes de su nacimiento, aunque sea por medio de "sombras" ¡qué más abstracto que una sombra!: la madre que le canta al niño en el vientre y las caricias son signos que tarde o temprano el niño comprenderá. Los niños no son impotentes de la filosofía, sino potenciales filósofos, por tanto, es necesario un diálogo filosófico propedéutico con los niños.

Pero ciertamente ya existe, aunque aun no sea del todo visible, una tendencia naciente en cuanto a la filosofía con (y para) los niños. Mattew Lipman, en su libro "La Filosofía en el aula" (1992, Pp. 15-129) propone un programa de estudios de filosofía que abarca de los seis y hasta los dieciocho años de edad. Trece años tenía Alejandro cuando fue estudiante del filósofo Aristóteles, pero parece que ese dato no es relevante. Curiosamente en México, en la educación pública no hay un acercamiento directo con la filosofía, o sólo a veces, peor hasta a los 18 años de edad, cuando ya su pensamiento en sus funciones superiores del joven está conformado, o debiéramos decir, torcidamente conformado.

Casi al finalizar la escuela preparatoria tienen por ahí, como extraviada, una materia llamada Filosofía. Dice el viejo refrán "árbol que crece torcido, jamás su tronco endereza" y cómo ya explicaba Comenio (2015, p. 32); al igual que con los árboles, la niñez es más moldeable que la adultez, por eso es urgente acercar la filosofía a los niños, son ellos el campo más fértil para el cultivo filosófico.

La filosofía instrumental

I

El humano es esencialmente filósofo y por tanto filosofa. Heidegger (1999, p.19); nos dice que: "*existir como hombres, ser-ahí como hombre, da sein como hombres, significa filosofar. El animal no puede filosofar, Dios no necesita filosofar"*. Ahora bien, la filosofía sucede al filosofar, al *"pensar sobre el pensar",* como le llamaba Heidegger (2012, p. 10); es decir, si la escritura es el resultado del escribir, el poema del poetizar, el cuadro pictórico del pintar, la filosofía es el resultado del filosofar, por eso Deleuze afirmará que *"La filosofía es el arte de formar, de inventar, de fabricar conceptos"* (2001, p.7).

II

La historia de la filosofía comienza con Tales de Mileto y junto con él se plantea el problema de la utilidad de la filosofía. En el diálogo *Teeteto* de Platón (1988, Pp. 240-241), se narra que Tales de Mileto se cayó en un pozo por ir mirando los astros y que una sirvienta se burló de él porque quería saber las cosas del cielo, pero se olvidaba de las cosas que tenía adelante y a sus pies.

En *La Política* de Aristóteles (1967, p. 169) se cuenta que el propio Tales, gracias a sus conocimientos astronómicos, pudo anticipar una gran cosecha de aceitunas, y entonces puso "manos a la obra": con el poco dinero que tenía, arrendó todos los molinos de Mileto y Quíos, y que, como no hubo otros arrendatarios, los obtuvo baratos. Llegado el tiempo de la cosecha, los cultivadores buscaron los molinos para obtener aceite de oliva de sus aceitunas y fue ahí donde Tales los subarrendó al precio que quiso;

de modo que, además de obtener grandes ganancias, demostró la utilidad del conocimiento teórico, y que si los filósofos se lo propusieran, podrían fácilmente enriquecerse materialmente, pero que ese tipo de riqueza no son objeto de su atención. Como vemos, desde el inicio de la Filosofía se ha puesto en duda su utilidad. Advertimos que poner en duda la utilidad de la filosofía es poner en duda a la propia filosofía y a la vez poner en duda a lo más esencial de la humanidad: al pensamiento.

III

El mundo humano es instrumental, com-posición y re-composición humana: Trasformación. No aludimos a la herramienta, al medio, al útil, al órgano, al dispositivo o al aparato, sino al instrumento porque, aunque Martin Heidegger (1997, Pp. 94- 95) señalaba que las cosas humanas son útiles (*Zeug*) y están *Vorhandenheit*, a la vista-para la mano o *Zuhandenheit*, al alcance de la mano, porque las cosas, en cuanto son tocadas por la mano humana dejan de tener su condición de cosas a secas y se convierten en útiles externos (útiles, herramientas, extensiones, medios...).

La palabra instrumento, también nos refiere a lo manual, además de que etimológicamente nos refiere hacia algo interno: In (dentro, interior)-*struere* (juntar, unir, amontonar)- *mentum* (medio), es decir, "lo que une (interiormente)". Digamos que al tomar el lenguaje como instrumento, implica reunir y utilizar a los signos y reglas de la lengua en la memoria del individuo; pero también en utilizarlo para relacionar al individuo con el mundo por medio de las palabras; y también en utilizarlo para relacionarse con el pensamiento de otros individuos.

Para afirmar que el mundo es instrumental, partimos de la idea de que el humano observa a los entes de la naturaleza, abstrae lo esencial de cada uno de ellos y luego mediante un proceso *noético* los perfecciona, para finalmente, con una *poiesis*, re-producirlos artificialmente, es decir, volverlos instrumentos. Por ejemplo, un caballo en la naturaleza es un animal a secas, pero un caballo al ser tocado por la mano del hombre, es decir, utilizado, se convierte en un trasporte que perfeccionará y trasformará en un instrumento externo: un automóvil. El automóvil es la representación de ese animal cuadrúpedo como instrumento de trasporte, su tamaño, movilidad y fuerza son muy semejantes, además, no fue una simple ocurrencia que nombraran a la potencia de los autos "caballo de fuerza".

Pero, no solo hay instrumentos externos como el martillo, la segadora, el automóvil o la computadora, sino que, y esto es precisamente lo que distingue al humano del resto de los animales, es humano tiene sus propios instrumentos internos, a los cuales definimos como instrumentos intelectuales conformados por el Logos y el Nous.

El hecho de que a los tratados de Lógica de Aristóteles se les nombra "Organon", esto es el instrumento de la filosofía y de la ciencia, nos da una pista del porqué afirmamos esto; y los psicólogo Piaget y Vygotsky, principalmente este último que concibió lo que él nombró, según Woolfolck, como "herramientas psicológicas" y que son los sistemas de representación como los signos, símbolos, números, códigos y reglas de funcionamiento que desempeñan papeles muy importantes en el desarrollo cognoscitivo y de los procesos mentales de orden superior, como el razonamiento y la resolución de problemas (2010, p. 44). Reiteramos, mientras el martillo, el pincel, el libro, la ropa, la computadora, la guitarra son instrumentos externos; el lenguaje, los signos, códigos y reglas de funcionamiento son instrumentos internos.

Ahora bien, no es lo mismo poseer instrumentos que saber utilizarlos. ¿De qué sirve tener cualquier instrumento, si no se sabe utilizarlo? La respuesta es que al acto de reunir para poseer los instrumentos intelectuales es la función del Logos. Cabe señalar que es Heidegger quien nos llevó a tomar ese significado de Logos cuando en su Introducción a la metafísica (1999) menciona que:

> Lo que aquí se dice del Logos corresponde exactamente al significado auténtico de la palabra "conjunto" (*Sammlung*). Pero mientras que la palabra alemana quiere decir "el juntar" (*das Sammeln*) y "la concentración" (*die Gesammeltheit*), el Logos significa aquí la conjunción de lo que se junta, lo que reúne originariamente. Logos no significa aquí ni sentido, ni palabra, ni doctrina, ni tampoco "el sentido de una doctrina", sino la conjunción que impera constante y originariamente en sí misma como un reunirse. (p. 120)

En tanto que el acto de utilizar dichos instrumentos es la función del *Nous*, al cual Platón lo define como *" incoloro , informe, intangible, esa esencia cuyo ser es realmente ser , visto sólo por el entendimiento, y alrededor de lo que crece el verdadero saber…"* (Platón, 1988, p. 348). En consecuencia, si como dice Althusser, "la mano es a la práctica, lo que teoría al ojo" (2015, p.101.),

entonces, más que un ojo contemplador, se requiere una mano que utilice los instrumentos intelectuales y, a esa mano abstracta; filósofos griegos como Anaxágoras o Platón, le llamaron *Nous:* el piloto de alma, la Inteligencia.

IV

Como la humanidad siempre se está renovando y no se nace ni con los instrumentos ni con los conocimientos ya instalados en la memoria; los problemas originarios del conocimiento se agravan con las nuevas generaciones, pues, aunque nazcan en un mundo con instrumentos realizados por anteriores generaciones, lo originalmente desconocido seguirá siendo desconocido y a esto se le agrega el desconocimiento de los instrumentos heredados y su relación con la naturaleza que les dio origen.

Supongamos que una generación ya logró conocer y comienza a utiliza los instrumentos de una generación pasada, sucede que pronto se dará cuenta de que son insuficientes para conocer eso desconocido originario porque la realidad es ya otra; y que por lo tanto habría que trasformar al instrumento, adecuarlo al nuevo contexto; y así, el mismo problema lo tendrán las generaciones posteriores. La carrera del conocimiento es una paradoja, de una carrera aparentemente sin sentido, como si el humano fuera un perro que persigue a su propia sombra que le inquieta; sin embargo, no tiene alternativas.

El humano, por su carácter de finito, generación tras generación y en un movimiento de retroimpulso, debe voltear al pasado, contemplar lo ya hecho, retomarlo, "perfeccionarlo" adecuándolo al nuevo contexto y compartirlo, es decir, heredarlos a las nuevas generaciones, de este modo el mundo se trasforma. Desde de Platón, San Agustín, Kant, Hegel o Adorno en su praxis filosófica trasformaron los viejos instrumentos de conocimiento, los perfeccionaron y adecuaron para resolver problemas propios de su tiempo. Para eso es el instrumento filosofía.

En síntesis, si el mundo humano es instrumental, entonces la filosofía, al ser creación humana, también es un instrumento cuya función principal es "ordenar" y reordenar con vistas al perfeccionamiento y trasformación de otros instrumentos. Dice Althusser (2015, p.101) que *"todos somos teóricos no tanto porque vemos, sino porque hablamos. Y sabemos por qué: porque el lenguaje*

está constituido por abstracciones"; y agregamos que al mismo tiempo somos prácticos porque ya sea internamente o externamente utilizamos instrumentos, además de que, siguiendo la idea de Sánchez Vázquez, *"mediante la praxis se trasforma la naturaleza exterior, pero también la naturaleza interior humana. El humano es un ser activo, creador, práctico, que trasforma al mundo, y se trasforma a sí mismo."* (2003. p.47).

La trasmutación del Logos en mito

Según Joseph Campbell (1975, p. 25), la aventura de todo héroe tiene una misma estructura: salida - aventura - regreso, es decir, una separación del mundo ordinario, la penetración a otra realidad con el fin de obtener alguna fuente de poder y un regreso a la vida para vivirla con más sentido.

Y es curioso como esa estructura del mito es tan semejante a la idea de Althusser (2015, p. 63) del gran rodeo de la filosofía: Salir de lo concreto, ir a la aventura y deambular por lo abstracto; y regresar nuevamente a lo concreto; tan semejante a los estudios universitarios: salir de casa, estudiar abstracciones en la Universidad, hacerse de un *Logos* profesional y regresar a casa convertido en otro, con un nombre, convertido en persona, en profesionista; tan semejante también a nuestra propuesta de praxis de la filosofía: mimesis a partir de lo concreto, *noesis* para abstraer y perfeccionar la esencia de eso concreto y *poiesis* para recrear y externar lo abstraído. Tan diverso y tan semejante, como si todo fuera lo mismo.

Dice Heráclito que *"Aguas distintas fluyen sobre los que entran en los mismos ríos. Se esparce y… se junta… se reúne y se separa… se acerca y se va"* (Kirk y Raven, 2008, p. 262); pues bien, uno de esos ríos es la filosofía, que al ser tan cambiante, no hay palabras exactas para practicarla, ni para enseñarla ni para aprenderla, *"las palabras solo nos recuerdan o invitan a conocer las cosas"* diría San Agustín (2003, p 121).

Pero, ser arrojados a la corriente de dicho río y dejarnos arrastrar por ella, es pasar por la vida como un suspiro sin fuerza, sin conocer el conocimiento, sin escuchar a ese Logos heracliteano; es necesario detenernos, soportar su embate, salir a los márgenes, observar, analizar su contenido, preguntarnos ¿qué es esa corriente que nos empuja?, cuál es su conformación, su cauce, su origen, su destino: abstraerse, filosofar a la manera tradicional, y sobre todo, no olvidar el regreso con los otros, con los nues-

tros para narrar y compartir la aventura del conocimiento (*Symphilosophein*), para completar la praxis filosófica que aquí proponemos. Sabiendo que, por nuestra condición finita, lo propio de esta realidad es el cambio y por eso mismo nuestras palabras únicamente responderán a este momento y no para siempre.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2005). *Profanaciones.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Althusser, L. (2015). *Iniciación a la filosofía para los no filósofos.* Argentina: Paidós.

Anita Woolfolck (2010). *Psicología educativa.* México: Person

Antaki: . (pp. 187). *El manual del ciudadano contemporáneo.* (2000) México: Ariel.

Aristóteles (1994). *Ética Nicomáquea, Ética Eudenia.* España: Gredos

_____ (1967). *Ética Nicomáquea, Política.* México: Porrúa.

Campbell, J. (1975) *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito.* México: FCE.

Comenio, J.A. (2015). *Didáctica Magna.* México: Porrúa.

Deleuze, G y Guattari, F. (2001). *¿Qué es la filosofía?* España: Anagrama

Heidegger M. (1997). Ser y tiempo. Chile: Universitaria

_____ (1998). *Introducción a la Metafísica.* España: Gedisa.

_____ (1999). *Introducción a la Filosofía.* España: Cátedra.

_____ (2012). *Ejercitación en el pensamiento Filosófico.* España: Herder

Kirk, G.S. *et al.* (2008). *Los filósofos presocráticos.* España: Gredos.

Lipman, M. (1992). *Filosofía en el aula.* España: Ediciones de la Torre.

K. Marx, K. (2019). *Tesis sobre Feuerbach.* Documento electrónico recuperado en 12 de septiembre de 2019. Disponible en: https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm

Matthai, H. (199?). *Turismo, historia y filosofía.* Concomitantes de una sola cultura.

Nietzsche, F. (2001). *Crepúsculo de los ídolos.* España: Alianza.

_____ (2004). *Así habló Zaratustra.* España: Alianza.

Piaget, J. y García, R. (2008). *Psicogénesis e historia de la ciencia.* México: Siglo XXI.

Platón (1988). *Diálogos III.* Fedón, Banquete, Fedro. España: Gredos

_____(1988). *Diálogos IV.* República. España: Gredos

_____ (1988). *Diálogos V,* Parménides, Teeteto Sofista, Político.España: Gredos

San Agustín. (2003). *El maestro.* España: Trotta

Sánchez Vázquez, A. (2003). *Filosofía de la praxis.* México: Siglo Veintiuno.

Steiner, G. (2005). *Lecciones de los maestros.* México: FCE.

Arte y realidad: enseñar estética luego del giro realista en la filosofía

Alfredo González Reynoso

La filosofía ha tenido históricamente una relación complicada con el arte. De la fascinación puede pasar al desprecio y viceversa. Lo que esta polarización disimula es que la filosofía y el arte tienen más en común de lo que suele reconocerse. Tomemos, por lo pronto, solo una de sus afinidades, que se manifiesta en el orden de la docencia: hacer arte o hacer filosofía no son "competencias" —para usar el vocabulario pedagógico aún en boga— que pueden enseñarse.

¿Entonces qué función tiene, por ejemplo, una licenciatura en filosofía? En una entrevista de juventud, para un programa televisivo en 1965, Alain Badiou afirmaba que si hay una enseñanza de la filosofía no es para enseñar a filosofar sino para enseñar *la posibilidad* de la operación filosófica: "Es decir, que a través de una serie de desvíos en el examen de las doctrinas y textos, a través del examen de los conceptos, caminando a través de los problemas, les mostramos lo que es posible en la operación".[1]

Esta posibilidad de la filosofía sigue ampliándose hasta la fecha, no solo porque se siguen componiendo doctrinas y textos, creando conceptos y replanteando problemas que cambian la discusión filosófica, sino porque emergen nuevas exigencias teóricas e históricas que dan forma a la operación filosófica. Sin embargo, la enseñanza de estas nuevas posibilidades de la filosofía suele llegar a las instituciones con demora.

Uno de estos casos lo encontramos en el pensamiento filosófico en torno al arte, que al menos en una de sus acepciones llamamos estética[2]. ¿Qué es lo que la filosofía del siglo XXI nos permite ense-

1 Filosofía y verdad, min. 45: https://youtu.be/tW5AvO3EXcE.

2 Recordemos lo que Gilles Deleuze, en Lógica del sentido, llamaba la "dualidad desgarradora" que ha caracterizado a la concepción moderna de la estética: por un lado, como teoría de la sensibilidad y, por otro, como teoría del arte (Deleuze, 1994, p. 261).

ñar sobre el arte? ¿Qué posibilidades se despliegan en las operaciones contemporáneas de la teoría estética? Poco o nada encontramos en cursos actuales de estética o filosofía del arte para responder a estas preguntas. Los desvíos, exámenes y caminos filosóficos que se toman en la pedagogía teórica del arte suelen conformarse con alcanzar apenas algo del siglo XX. En este punto del repaso se enseña que, luego de la Segunda Guerra Mundial, la filosofía entendió al arte como una compleja expresión política, social, cultural o simbólica.

Por ejemplo, la teoría crítica denunció la mercantilización del arte en el capitalismo tardío; la hermenéutica consideró al arte como un juego de comprensión simbólica; el estructuralismo develó los sistemas diferenciales que subyacen a la enunciación artística; la semiótica leyó al arte como discursividad textual culturalmente codificada; el posestructuralismo problematizó las fronteras entre el arte y la vida; los estudios culturales difuminaron las fronteras entre las humanidades y las ciencias sociales; y al cierre del siglo XX estaban ya cruzadas las fronteras entre la estética y la política —desde el feminismo y el decolonialismo, pero luego también, aunque con diferentes argumentos, en la filosofía de Rancière y otros pensadores.

En general, el creciente enfoque cultural, político e interdisciplinario en la segunda mitad del siglo XX fue desplazando a la estética como lugar privilegiado para pensar al arte. Y lo podemos probar curricularmente, pues a finales del siglo XX e inicios del XXI algunas carreras en Artes eliminaron la clase de Estética, sustituyéndola por nombres afines y enfoques de la sociología, la comunicación, la semiótica, etcétera. Esto sin mencionar la ausencia de Estética como asignatura en programas de Estudios Culturales y similares, que dominaron el estudio del arte con referencias filosóficas en lugares como Estados Unidos, entre otros.

Con este panorama entramos al siglo XXI. Un panorama teórico, como todos, cuyas posibilidades tienen sus propios alcances y

---

Aquí la tomamos como pensamiento filosófico en torno al arte, aunque nos apoyemos ocasionalmente en reflexiones en torno a la sensibilidad.

limitaciones. Sin embargo, el cambio de siglo también ha significado una trasformación en los debates filosóficos contemporáneos, y desde hace unos años se ha consolidado un giro teórico que propone una renovada especulación filosófica sobre la realidad, evitando los excesos antirrealistas del relativismo cultural, el análisis discursivo o retórico, el historicismo posmoderno y el deconstruccionismo.

El giro realista, en sus diferentes expresiones (nuevo materialismo, materialismo o realismo especulativo, ontología orientada a objetos, nuevo realismo), ha sido considerado como la primera gran corriente filosófica del siglo XXI. Aunque sus posiciones varían radicalmente, los filósofos del giro realista tienen en común algunas preguntas ontológicas *(¿Cómo está constituida la realidad en sí misma?)* y epistemológicas *(¿Hay un acceso directo la realidad o solo indirecto?)*. En general, más que sus respuestas a estas preguntas, podríamos decir que los une como corriente aquel principio popular que hace amigos a los enemigos de tus enemigos. ¿Y quiénes son los enemigos compartidos del giro realista? El antropocentrismo, el posmodernismo, el construccionismo social, el giro lingüístico y en suma lo que será llamado más adelante como "correlacionismo".

Este nuevo giro realista en la filosofía —también llamado giro especulativo (Bryant, Srnicek y Harman, 2011)— ha replanteado radicalmente los cuestionamientos que tanto artistas como filósofos realizan actualmente en torno al arte, desde el lugar que pueden ocupar elementos no humanos en su producción, hasta el modo en que el arte se vincula con la constitución misma de la realidad. Además, ha impactado directamente en la producción artística y en la especulación de posibilidades estéticas inspiradas en las inquietudes y argumentos de este giro filosófico.

Sin embargo, el presente ensayo no revisará este tipo de impacto en la práctica artística, sino que examinará algunos modos en que se puede pensar y enseñar la estética como teoría del arte en el reciente escenario del giro realista en la filosofía. Y para ello explorará cuatro propuestas asociadas a este giro: el nuevo materialismo de Manuel DeLanda, el materialismo especulativo de Quentin Meillassoux, la

ontología orientada a objetos de Graham Harman y el nuevo realismo de Markus Gabriel.

Manuel DeLanda: Enseñar sobre el arte como ensamblaje expresivo

Manuel DeLanda es mexicano de nacimiento, pero expatriado como pensador. Nació en la Ciudad de México en 1952, aunque escribe en inglés desde Nueva York, donde vive desde 1975. Desde hace tres décadas se ha vuelto uno de los intérpretes más influyentes de la obra de Gilles Deleuze, además de ser un filósofo por cuenta propia con al menos nueve libros, y sin embargo es sorprendente que en español solo se encuentra traducida su segunda obra, *Mil años de historia no lineal* (cuya primera edición es de 1997).

Como lector de Deleuze, su principal objetivo es sacarlo del cajón de los "posmodernos", del "giro lingüístico" o incluso del mero "posestructuralismo" y reconocerlo mejor como un filósofo materialista que intentó descifrar filosóficamente el funcionamiento de la realidad, sea esta natural o cultural. Este realismo deleuziano defendido por DeLanda desde los años noventa lo coloca, dicho sea de paso, como un pionero no siempre reconocido del actual giro realista en la filosofía.

Para entender la noción de realidad en el nuevo materialismo de DeLanda, conviene comenzar con lo que el autor llama ensamblajes. Desde la primera página de *Assemblage Theory* (2016), DeLanda reconoce al "ensamblaje" como un sustituto apropiado para el concepto de "agenciamiento" desarrollado por Gilles Deleuze y Félix Guattari. En este sentido, DeLanda tiene al menos un paralelismo con Derrida, cuando este propone designar con "deconstrucción" a la "destrucción" heideggeriana, ya que ambos filósofos elevan sus rebautismos interpretativos a categorías definitorias de sus propios programas filosóficos. La filosofía de DeLanda puede concebirse entonces como una filosofía general del ensamblaje.

DeLanda piensa a la realidad como flujos de materia y energía que se ensamblan como red heterogénea de elementos naturales o

culturales, los cuales son también ellos mismos ensamblajes, y así sucesivamente. La realidad se expresa en ensamblajes y los humanos no somos sino una de estas expresiones, que a su vez se ensamblan con otros procesos humanos y no humanos.

Pero ¿cuál es la relación entre Manuel DeLanda y el arte? Lo primero que habría que decir es que DeLanda se formó de joven como cineasta experimental y hasta la fecha trabaja como artista visual y digital. Su más reciente exposición en México fue en el Laboratorio de Arte Alameda en 2017. Además, como profesor, suele dar clases en programas arquitectura, diseño y medios. Sin embargo, por más sorprendente que parezca dado este perfil, el arte no es un tema recurrente en su obra filosófica. Y cuando se le menciona suele ser de forma indirecta, a propósito de otro tema.

DeLanda no tiene, pues, una estética de la forma artística. No obstante, sí tiene una ontología de la morfogénesis de la materia. La materia no es considerada como un receptáculo inerte de fuerzas externas (humanas o divinas) que le dan forma, sino definida por lo que Maturana y Varela llamarían una *autopoiesis*. Su trabajo filosófico intenta descifrar entonces cómo es que la materia se da forma a sí misma, sea esta orgánica o inorgánica, natural o cultural. Por ejemplo, hay procesos en los que la materia se da la forma de ríos, montañas o tormentas, pero también edificios, sociedades o formas de habla. Sin embargo, esta realidad *autopoiética* le permite también pensar al arte como *expresividad* creativa de la naturaleza —siguiendo de cerca a Spinoza y la interpretación que de él ofrece Deleuze (1999).

De entrada, esta propuesta nos lleva a considerar al arte sin exclusividad humana, concepción poco ortodoxa del arte, en filosofía o en cualquier disciplina. Para ilustrar esta dimensión no humana del arte, uno de sus ejemplos recurrentes —que DeLanda retoma de Deleuze y Guattari (1997)— es la expresividad artística de los pájaros. Por un lado, está el mirlo o ruiseñor, que inventa estilos y canciones después aprendidas por nuevas generaciones. Por el otro, tenemos al ave de emparrado o *bower bird,* que cuando menos azul sea el macho más buscará este color para adornar sus nidos y sorprender a las hembras

—una conducta que por no ser genética puede pensarse que expresa cierta firma artística. Luego de ofrecer estos ejemplos, DeLanda (2011) concluye: "Cuando nosotros, seres humanos, empezamos a cantar alrededor del fuego o a dibujar adentro de las cuevas es porque ya estábamos rodeados de una naturaleza que se estaba expresando constantemente".

Además, el arte como expresión *estética* —en su acepción etimológica— le permite abordar al artista como alguien atento a las *sensaciones* crudas, es decir, que hace experimentar la realidad fuera de lo que Hume llamó hábito. Así, lejos de ser un medio de comunicación o información, el arte crea ensamblajes materiales que reconfiguran nuestra sensibilidad.

Es cierto que el fenómeno artístico apenas ocupa un lugar en los libros donde DeLanda aborda más explícitamente su teoría del ensamblaje, como en *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity* (2006) y en *Assemblage Theory* (2016). Sin embargo, sus breves menciones nos hacen pensar al arte en otro sentido más. Por ejemplo, es curioso que las referencias a la arquitectura quedan teóricamente enmarcadas más como un asunto urbano —*o político,* en el sentido original del término— que como un asunto propiamente artístico o estético.

También compara la arquitectura con la moda, en la medida en que ambos expresaron en la modernidad europea trasformaciones poblacionales vinculadas con formaciones económicas emergentes, accesos a nuevas mercancías y materiales, fundación de instituciones disciplinarias, etcétera (DeLanda, 2006, p. 99). Su manera de entender la expresividad artística de los ensamblajes es aquí más de corte histórico y sociológico, pero explicada desde procesos inesperados, fuera del ámbito meramente artístico y sin el énfasis de su exclusividad humana.

Así, podemos ver que una enseñanza de la estética inspirada en DeLanda implica una docencia que saque al arte de lo humano para pensarlo más bien como ensamblaje expresivo de la naturaleza, donde la cultura a veces participa, pero aun cuando lo hace no por ello

reduce la totalidad del proceso a su condición. Con DeLanda, la expresión humana está en continuidad ontológica con la expresión de la materia, por lo que la docencia filosófica sobre el arte deviene en docencia sobre el ordenamiento de la realidad en su sentido más amplio posible.

Quentin Meillassoux: Enseñar sobre el arte frente al problema del correlacionismo

El dominio de la teoría francesa en la filosofía continental fue patente durante la segunda mitad del siglo XX. El estructuralismo, posestructuralismo y deconstruccionismo franceses desempeñaron un papel central para la constitución del giro lingüístico y del llamado pensamiento posmoderno que definieron los debates del cierre de siglo.

Sin embargo, la publicación de *Después de la finitud* (2006), de Quentin Meillassoux, marca un claro cambio de rumbo en la filosofía francesa contemporánea, tanto teórica como estilísticamente. Hay un cambio teórico al elaborar una nueva y sofisticada defensa del realismo filosófico, muy lejos del giro lingüístico y de las teorías posmodernas, rechazadas aquí como antirrealistas. Y también hay un cambio estilístico al proponer una forma de argumentación neorracionalista cercana al rígido pensamiento deductivo y de inferencia lógica a la Descartes, quizá más familiar hoy al estilo de la filosofía analítica, y definitivamente muy lejos del estilo literario, con conceptos sueltos, juegos de palabras y mezcla heterodoxa de referencias que caracterizó a cierta filosofía francesa que le precede.

A pocos años de su publicación, el libro ha cambiado radicalmente los términos del debate teórico contemporáneo. El filósofo Peter Hallward pronto definió a Meillassoux como "el filósofo francés más rápidamente prominente en el mundo anglohablante desde Jacques Derrida en los sesenta" (en Harman, 2011, p. 159). El amplio interés que su filosofía ha generado en la academia anglosajona ha sido tal que incluso ya cuenta con su propio diccionario (editado

por Gratton y Ennis, 2015). Pero ¿quién precisamente es Meillassoux y de dónde surge su propuesta filosófica?

Quentin Meillassoux (París, 1967) es hijo del conocido antropólogo Claude Meillassoux. Se graduó en la École Normale Supérieure y eventualmente se convertiría en el discípulo estrella del filósofo Alain Badiou, así como profesor de la ENS. Sobre la influencia de Badiou en su pensamiento, Meillassoux comenta en entrevista: "Me reconcilió con las matemáticas, al hacerme entender algunas cosas que nunca imaginé que un día podía ser capaz de comprender" (en Harman, 2011, p. 161). Sin embargo, pese a algunos vínculos teóricos con su maestro, sus proyectos filosóficos son claramente diferentes.

Aunque las ideas de Meillassoux son resultados de una escuela teórica específica, su trabajo se ha asociado al llamado "realismo especulativo", sobre todo tras su participación en 2007 en la ahora mítica conferencia *Speculative Realism en Goldsmiths, University of London*. Ahí Meillassoux debatió junto a los filósofos Ray Brassier (que tradujo al inglés *Después de la finitud*), Graham Harman (que introdujo a Meillassoux a la academia anglohablante) e Iain Hamilton Grant, con Alberto Toscano como moderador. Esta conferencia se ha convertido eventualmente en lo que los cómics llamarían el *origin story* del realismo especulativo, con sus discordias incluidas.[3]

Para entender la propuesta filosófica de Quentin Meillassoux, un buen punto de partida es comenzar reconociendo a su enemigo

3 Tomemos como ejemplo el caso de Ray Brassier, quien de los cuatro filósofos "fundadores" es el que más ha tomado distancia de esta corriente: "El 'movimiento del realismo especulativo' solo existe en la imaginación de un grupo de *bloggers* que promueven una agenda para la que no siento ninguna simpatía: la teoría del actor red aderezada con la metafísica del panpsiquismo y bocados de la filosofía de proceso. No creo que Internet sea un medio apropiado para el debate filosófico serio; ni creo que sea aceptable para tratar de inventar un movimiento filosófico *online* mediante el uso de los *blogs* para explotar el erróneo entusiasmo de estudiantes graduados impresionables. Estoy de acuerdo con la observación de Deleuze de que en última instancia la tarea más básica de la filosofía es la de impedir la estupidez, por lo que veo poco mérito filosófico en un 'movimiento', cuyo logro más señalado hasta ahora, es haber generado una orgía de estupidez en Internet" (Brassier, 2016, p. 182).

teórico, al que define con el nombre de "correlacionismo". Según Meillassoux, el correlacionismo es la posición teórica que vuelve imposible la separación absoluta de lo subjetivo y lo objetivo. Para esta posición, humano-mundo, están correlacionados y "cuando hablas en contra de la correlación, olvidas que tú hablas en contra de la correlación, así que por consiguiente desde el punto de vista de tu propia mente, o cultura, o época, etc." (Meillassoux, 2014, p. 10).

Este "círculo correlacional", que devuelve a lo subjetivo cualquier intento de aprehender lo objetivo, se consolida como argumento con la filosofía crítica de Kant. Graham Harman lo resume bien: "Antes de Kant, los filósofos debatían sobre quién tenía el mejor modelo de la sustancia: ¿eran las formas perfectas, las entidades individuales, la materia prima, los átomos o Dios? Desde Kant, estas disputas 'ingenuas' han sido reemplazadas por el enfrentamiento sobre quién tiene el mejor modelo del correlato humano-mundo: ¿es el sujeto-objeto, noesis-noema, Dasein-Sein o lenguaje-referente?" (Harman, 2007 b, p. 106).

Después de la finitud se propone superar esta "finitud" kantiana del conocimiento y posibilitar la especulación sobre la realidad absoluta desde la rigurosidad filosófica. Sin embargo, hay un problema: ¿Cómo refutar al correlacionismo sin caer en un "realismo ingenuo"? ¿Cómo salir del círculo correlacional y recuperar lo que Meillassoux llama el "Gran Afuera"? ¿Cómo especular sobre la realidad absolutamente desligada de mí sin caer en un dogmatismo precrítico?

El camino de Meillassoux para responderse a estas preguntas es largo y sinuoso, donde una tesis lleva a otra en un complejo efecto dominó argumentativo. Sin embargo, influido por Badiou, su horizonte teórico son las matemáticas. Desde el inicio en *Después de la finitud* plantea que "tiene sentido pensar como propiedad del objeto en sí a todo lo que puede ser formulado del objeto en términos matemáticos" (Meillassoux, 2015 a, p. 26).

No es que afirme, como en la filosofía pitagórica, que la realidad sea matemática, sino que el discurso matemático es nuestra herramienta más sofisticada para dar cuenta de la realidad. Así, para

Meillassoux, "las matemáticas y las ciencias experimentales pueden ciertamente ser 'construcciones' humanas; pero esto no prueba que sean tales en el sentido de una construcción arquitectónica en vez de un 'hallazgo' arqueológico (a la manera en que uno habla del 'hallazgo de unas ruinas o un tesoro')" (entrevista en Harman, 2011, pp. 167-168).

Sin embargo, Meillassoux toma filosóficamente a las matemáticas sin el llamado "principio de razón suficiente" con el que se vinculan desde Leibniz; es decir, las matemáticas como discurso sobre las leyes absolutamente necesarias de la naturaleza, que prueban que toda entidad y fenómeno de la realidad, tienen su "razón de ser" matemática. Al contrario, las matemáticas llevan a Meillassoux hacia lo que denomina un "materialismo especulativo", cuya argumentación desemboca en la absoluta *contingencia de la realidad.* A esto Meillassoux le llama "principio de irrazón", un principio filosófico que parte de la idea de que lo único absolutamente necesario es la contingencia radical de todo lo que es (por eso el subtítulo de su libro es: "Ensayo sobre la necesidad de la contingencia").

Y si bien no hay una teoría estética aún en el materialismo de Meillassoux, sus premisas ontológico-epistemológicas dan para especularla. Así pues, si el pensamiento, en su formalización matemática, da cuenta de algo fuera del pensamiento (es decir, del ser absolutamente desligado del pensar), ¿entonces la sensibilidad, en su formalización artística, puede dar cuenta de lo que hay fuera de la sensibilidad? ¿La forma artística podría ofrecer una vía de acceso a lo real sin mí, fuera de todo correlacionismo? Si es así, ¿bajo qué condiciones esto es posible?[4]

Estas preguntas podrán explorarse con mayor detalle en otro trabajo, pero aquí nos limitaremos a revisar un artículo que justamente intenta revalorar la estética a la luz del realismo especulativo: "Ontolo-

4 Quizá el principal reto de esta posible "estética" meillassouxana sería marcar sus diferencias con la estética heideggeriana del arte como "desocultamiento del ser". Seguramente esta demarcación filosófica se daría de modo fundamental en la distinción entre necesidad y contingencia (ver Ramírez, 2019, p. 198).

gía estética, estética ontológica: un replanteamiento del arte y lo bello desde el realismo especulativo" (2019), del académico mexicano Mario Teodoro Ramírez —figura clave en la introducción del giro realista en México e Iberoamérica como compilador de *El nuevo realismo* (2016) y coorganizador de al menos cinco coloquios sobre esta corriente en Ciudad de México, Chiapas y Morelia.

En este artículo, Ramírez comienza haciendo un repaso por las reflexiones estéticas de Kant, Gadamer y Ortega y Gasset, para llegar eventualmente a los neorrealistas Graham Harman, Steven Shaviro y Levi Bryant, hasta concentrarse finalmente en el materialismo especulativo de Quentin Meillassoux. De este autor, Ramírez decide retomar su llamado "principio de irrazón": el punto de partida de su especulación filosófica que niega un orden necesario para todo lo dado. Aunque es de orden ontológico, este principio de irrazón tiene para Ramírez una dimensión estética, en tanto que el pensamiento estético se caracteriza por atenerse a lo que hay, sin pedir razón (Ramírez, 2019, p. 198).

Aquí cabe notar la diferencia conceptual que el artículo alude desde su título. Según este académico, una *ontología estética* es un abordaje filosófico del Ser que tiene como "modelo" al arte o a lo bello; en cambio, una *estética ontológica* es la experiencia que a través del arte encuentra una comprensión "del ser en cuanto ser" (Ramírez, 2019, p. 186). En este sentido, el principio de irrazón es propio de una ontología estética, mientras que una obra de arte que evite el correlacionismo expresaría un tipo de estética ontológica.

Ramírez asocia esta estética ontológica a un arte no "humanista" o "antropocéntrico", que encuentra en buena parte del arte no eurocéntrico y ofrece como "ejemplo por excelencia" a la *Coatlicue* (Ramírez, 2019, p. 185); aunque también reconoce que, desde el impresionismo, el arte de nuestros días ha encontrado "posibilidades ontológicas" fuera de su mera expresión antropológica (p. 201).

Por otra parte, Meillassoux mismo ha explorado casos de una estética ontológica en línea con los términos de su materialismo especulativo (principio de irrazón, contingencia absoluta, etc.). Por ejem-

plo, en El número y la sirena (2011) "descifra" *Un golpe de dados* de Stèphane Mallarmé como un poema que se propone fundar al azar infinito como Dios moderno; en *Metafísica y ficción de mundos extro-científicos* (2013)[5] imagina la posibilidad no de una "ficción científica" *(science-fiction)* sino de una ficción "extro-científica" *(hors-science),* con mundos tan irregulares que anulen las condiciones para la ciencia (o incluso la consciencia); y en entrevista ha mencionado un trabajo sobre Marcel Duchamp que aún no sale a la luz, pero quizá avance sobre la vía de esta misma estética ontológica (en Harman, 2011, p. 174).

Sin embargo, no encontramos en Meillassoux una definición ontológica del arte en general, es decir, una propuesta filosófica que explique el sentido de la existencia del arte, así como la naturaleza de las obras artísticas. Por su parte, Ramírez apenas esboza al final de su artículo "la necesidad de una redefinición de lo que es y lo que no es arte" en el contexto de las experimentaciones artísticas "escandalosas" y cada vez más "reflexivas e intelectuales" (Ramírez, 2019, p. 201-202). Sin embargo, esta tarea, no ha sido motivo de interés para Meillassoux hasta el momento.

Así pues, podemos ver que una enseñanza del arte desde la filosofía especulativa de Quentin Meillassoux no nos lleva a un ordenamiento material de la realidad (como en DeLanda), sino a una realidad material sin ordenamiento necesario. En este sentido, el arte que piensa a la realidad como tal es aquel que considera a la contingencia como única necesidad.

Graham Harman: Enseñar sobre el arte como filosofía primera de los objetos

La visión de la realidad que domina en la filosofía de Graham Harman se presenta como un enorme cúmulo de objetos, y el objeto individual es la forma elemental de esta realidad. Su investigación,

5 También publicado como Ciencia ficción y extro-ciencia ficción (2015b).

por consiguiente, se inicia con el análisis del objeto. El objeto es, en primer lugar, "aquello que tiene una vida unificada y autónoma por fuera de sus relaciones, accidentes, cualidades y momentos" (Harman, 2015, p. 219). La especificidad de este objeto, el que se origine, por ejemplo, en la naturaleza o en la cultura, en nada modifica el problema. Tampoco se trata aquí de cómo ese objeto se presenta a un sujeto. Todo lo que es, incluso el sujeto, ha de considerarse como objeto unificado y autónomo.

Ya desde 1999 Harman designaba a su proyecto como una "filosofía orientada al objeto", aunque luego se popularizaría más la expresión "ontología orientada al objeto" (OOO) formulada por su colega Levi Bryant en 2009. La llamada OOO ha sido desde entonces uno de los movimientos más visibles del giro realista y quizá la primera corriente filosófica gestada en igual medida entre libros, *journals y blogs*, con varios debates en internet casi al instante.

Graham Harman, que es la figura más sobresaliente de la OOO, comenzó su trayectoria filosófica con un estudio doctoral del análisis del "útil" o "herramienta" en *Ser y tiempo* de Heidegger. De forma poco ortodoxa, y lejos de la supuesta centralidad del *Dasein,* Heidegger aparece aquí como el filósofo más apropiado para pensar lo que Harman llama el objeto real, "retirado" *(withdrawn)* de toda conciencia intencional o fenomenalidad sensible. Su tesis doctoral fue defendida en 1999 y publicada con el título *Tool-Being. Heidegger and the Metaphysics of Objects* en 2002. En el año 2000 fue contratado como profesor por la American University, en El Cairo, Egipto. Y en 2007, junto a Meillassoux, Brassier y Grant, asistió a la mítica conferencia *Speculative Realism en Goldsmiths University.* Actualmente, trabaja desde 2016 en el renombrado programa de Arquitectura de Sci-Arc en Los Ángeles.

En su defensa de la unidad y autonomía de los objetos, Harman se enfrenta a dos formas tradicionales de reduccionismo que descalifican al objeto como punto de partida ontológico. La primera es el *undermining* o "demolición" del objeto, que lo reduce a sus partes (por ejemplo, a sus átomos). La segunda es el *overmining* o "sepulta-

miento" del objeto, que lo reduce a sus relaciones (por ejemplo, a su función social). Pero también llama *duomining* o "reducción bilateral" a la tendencia de combinar ambas formas de reducción (por ejemplo, la física demuele al objeto en átomos y sepulta al átomo en formalizaciones matemáticas).

Claro, no es que Harman demonice estos reduccionismos. Son formas de conocimiento de la realidad perfectamente útiles, y uno no va a mandar el automóvil averiado a un ontólogo orientado a objetos, sino a un mecánico competente que sepa reducirlo a sus partes o relaciones. Pero la filosofía, incluso desde su etimología, no se postula como mero conocimiento sino como *amor* al saber; es decir, aprecia los modos indirectos, no literales, de relacionarse con las cosas.

Y aunque el filósofo suele encontrar vías sofisticadas para este pensamiento, el saber indirecto no es cosa de otro mundo y se experimenta en lo que, parafraseando a Freud, podríamos llamar la epistemología de la vida cotidiana: en un buen chiste, en una insinuación seductora, en una amenaza siniestra, en una metáfora cautivadora… y particularmente en el arte, que sabe apreciar lo implícito, sugerido o evocado. Incluso Harman argumenta que debería ser el arte, y no la ciencia, el modelo de toda filosofía por venir:

> Durante siglos, la filosofía ha aspirado a determinar las condiciones de una ciencia rigurosa, aunando fuerzas con las matemáticas o la psicología descriptiva. Pero ¿qué pasaría si el contraproyecto de los próximos siglos trasformara a la filosofía en un arte? El resultado sería una "filosofía como arte vigoroso" en vez de la "filosofía como ciencia rigurosa" propuesta por Husserl (Harman, 2017, pp. 232-233).

Para Harman, el artista inspira al filósofo en la medida en que este puede cuestionarse: *¿Qué es un objeto si se le trata con la perspicaz atención de un artista?* El arte enseña al filósofo a no demoler ni sepultar a los objetos y, como caso paradigmático, Harman toma el estilo literario de H. P. Lovecraft (Harman, 2012), pues las usuales descripciones vagas de sus criaturas cósmicas no deben tomarse como

fallidas narraciones de un escritor aficionado sino como inquietantes testimonios de la profundidad insondable de un objeto radicalmente autónomo, accesible solo de forma oblicua.

Sin embargo, Harman reconoce que el arte para el filósofo no solo es un modelo a seguir sino también un fenómeno a comprender. Entonces, ante el reto de formular una teoría estética, el filósofo se pregunta: *¿Qué es una obra artística si se le trata como una clase específica de objeto?* Y si bien la ontología de Harman evita el antropocentrismo, esto no quiere decir que considere al arte fuera de todo ámbito humano: "Pues mientras muchas regiones del cosmos no tienen necesidad de la participación humana para ser lo que son —el movimiento de los planetas y las partículas subatómicas vienen a la mente— el arte, como la ética, es un lugar donde los humanos son una parte necesaria de la mezcla" (Harman, 2018, p. 99).

Más bien, el problema teórico es encontrar el punto de partida del análisis estético. En otras palabras: ¿cuál es la "unidad estética básica" en el estudio del arte? Por ejemplo, a finales del siglo XVIII, Kant pensó que la contemplación desinteresada del espectador (como sujeto trascendental) es el punto de partida para entender el juicio estético de lo bello o lo sublime. En cambio, a mediados del siglo XX, el formalismo estadounidense (Clement Greenberg, Michael Fried) reconoció los fundamentos del arte en la forma estética de la obra misma.

Por supuesto, hay muchas otras teorías del arte, pero Harman compara estas dos porque ambas defienden la autonomía del fenómeno estético ante su contexto social por vías completamente opuestas: el sujeto trascendental (Kant) y el objeto artístico (Greenberg, Fried). Harman coincide con ambas posturas en que la "unidad estética básica" no debe reducirse (o "sepultarse") como mera expresión histórica, política o cultural —aunque haya casos donde esta dimensión es evidentemente importante—, pero propone en cambio una vía alternativa que integra ambas posiciones.

Así pues, la "unidad estética básica" no sería solamente la estructura trascendental del espectador, ni la forma autónoma de la obra,

sino el compuesto entre ambos. Al comprometerse con la contemplación estética, el espectador se queda *fijado* a la obra. Harman utiliza el término "fijación" *(attachment)* porque alude a uniones tanto emocionales como físicas. En este sentido, la "fijación" (emocional) del espectador con la obra puede entenderse bajo los mismos términos en que se dan fijaciones (físicas) entre objetos inanimados al producir un nuevo objeto (Harman, 2016, p. 247).

En el caso específico del compuesto obra - espectador, la fijación se da cuando el espectador encuentra cualidades insospechadas en un objeto que se le presenta a su contemplación estética. El arte tiene la capacidad de hacernos saber que un objeto es algo más de lo que creíamos que era; sea este un mingitorio, unos zapatos de campesino, un chorreo de gotas coloridas, un joven príncipe de Dinamarca, una definición pleonástica de rosa, un par de personas sentadas de frente, un periodo silencioso de 4 minutos y 33 segundos…

Aquí Harman agrega una hipótesis aventurada. Según este autor, al buscarle un sentido estético a esta brecha entre objeto y cualidades, es *como si* el espectador reemplazara a ese objeto y portara sus cualidades inesperadas. Por ejemplo, si Juan Rulfo nos dice que luego de ser apuñalado Pedro Páramo "dio un golpe seco contra la tierra y se fue desmoronando como si fuera un montón de piedras", entonces el lector —*fijado* como está a la narración— toma el lugar del personaje y asume su derrumbe pétreo.

Así, la cognición implícita en la contemplación estética, opera al modo de una dramatización. Al comprometerse por entender una obra de arte, el espectador (público, lector, etc.) representa al objeto estético como si fuera un actor siguiendo el inusitado guion de sus nuevas cualidades, lo cual "sugiere con firmeza que el teatro se encuentra en la raíz de todas las artes" (Harman, 2018, p. 83).

En suma, Graham Harman encuentra que el arte ha establecido una relación especial con los objetos. Y si bien hay una filosofía que puede enseñar sobre el arte, reconoce más bien la necesidad de que el arte pueda ofrecerle a la filosofía una pedagogía orientada al objeto. El arte le enseña al filósofo a cambiar su actitud convencional

ante los objetos y comprometerse a *interpretarlos,* en el doble sentido del término: no solo porque busca comprenderlos de nueva manera, sino porque está dispuesto a dramatizarlos como vía indirecta para dar cuenta de su naturaleza.

Markus Gabriel: Enseñar sobre el arte para pensar el sentido de la existencia

Markus Gabriel es, un joven estrella de la academia filosófica. Nació en Alemania en 1980, ocupa una cátedra en filosofía desde los 29 años, habla nueve idiomas y es autor del *bestseller* filosófico —una especie editorial con pocos avistamientos— titulado *Por qué no existe el mundo.* Si bien no participó con Meillassoux, Harman, Brassier y Grant en la conferencia de 2007, en las primeras páginas de su libro Markus Gabriel narra un alternativo origen mítico para su posición filosófica, esta vez "el 23 de junio de 2011, hacia la una y media de la tarde, durante una comida en Nápoles con el filósofo italiano Maurizio Ferraris" (Gabriel, 2016 c, pp. 13-14). Desde ese día, de la mano de Ferraris, Gabriel defiende un nuevo realismo que pueda desplazar al constructivismo posmoderno como paradigma filosófico dominante.

Por su parte, el nuevo realismo de Markus Gabriel no busca desbancar la centralidad "antropocéntrica" de la reflexión sobre la subjetividad o la consciencia. Al contrario: quiere arrebatarles estos temas a las neurociencias y replantearlos desde una nueva filosofía realista. Gabriel no defiende entonces un realismo convencional, que ve al idealismo como enemigo natural. Incluso su filosofía es heredera directa del idealismo alemán, particularmente de Schelling y Hegel (Gabriel, 2016 a). Por otro lado, es una filosofía que acude no con poca frecuencia a la reflexión psicoanalítica sobre lo inconsciente en el pensamiento de Freud y Lacan.

Entonces, ¿en qué consiste el realismo filosófico de Gabriel? En primera instancia, en uno que reconoce la radical pluralidad de formas de existencia. Para Gabriel, existir es aparecer en un *campo de*

sentido (en su doble acepción: sensorial y semántica). No importa de qué existencia hablemos: natural o cultural, imaginaria o material. Su ontología es "neutra" ante el problema de la existencia, sea de planetas, personajes literarios, Dios o el pensamiento mismo.

Sin embargo, no hay solo un campo de sentido, ni tampoco un ámbito general donde todos los objetos existan. Por ejemplo, no todo lo que existe ocupa un lugar en lo que llamamos el "universo". Pedro Páramo existe… en el campo de sentido de la literatura, sin que esta existencia esté regida por la lógica de los átomos, los fotones o la gravedad.

Por eso, para Gabriel, el mundo no existe. No hay un gran contenedor de todo lo que hay, ha habido y habrá. Según este autor, el nombre filosófico de la "teoría de la totalidad irrestricta" ha sido la metafísica. Entonces su realismo no parte de la metafísica como teoría del mundo, sino de la ontología como "investigación sistemática respecto a la existencia" (Gabriel, 2016 b, p. 154). Su apuesta es una ontología pluralista que defiende un realismo sin mundo y, por lo tanto, sin metafísica. Existir es aparecer en un campo de sentido y no hay una cantidad definida de campos de sentido en la realidad.

Su reflexión sobre el arte está enmarcada en esta reflexión sobre la existencia. Igual que a Harman, a Markus Gabriel no le interesa pensar al arte fuera de la exclusividad humana. Su realismo no lo empuja a tirar las barreras entre lo natural y lo cultural, para encontrar en el arte una expresividad no humana propia de la naturaleza, como vimos con DeLanda. En todo caso, encuentra en el arte un modo privilegiado en que los seres humanos pueden pensar esta realidad plural.

Según Gabriel, el arte permite al sujeto acceder a una manera radicalmente nueva de ver las cosas, fuera del orden estipulado de la vida cotidiana. El arte, además, nos hace pensar no solo en lo que existe sino en cómo se da esta existencia, pues con sus recursos estéticos evidencian en qué formas, algo emerge, en qué condiciones, algo aparece en un campo de sentido. La poesía, por ejemplo, "no

solo trata sobre aquello que expresa, sino también sobre la expresión misma" (Gabriel, 2016 c, p. 209).

Como con el concepto de "extrañamiento" en el formalismo ruso (Shklovski, 1978), Gabriel reconoce que el poder del arte reside en su posibilidad de cambiar el modo automatizado en que consideramos a las cosas. "El sentido del arte radica en que nos confronta con el sentido", dice Gabriel, pues el arte en general, de cualquier estilo o disciplina, "desplaza a los objetos del campo de sentido en donde se nos aparecen normalmente sin que nos demos cuenta cómo surgen" (Gabriel, 2016 c, p. 198). Incluso el *Cuadrado negro sobre fondo blanco*, de Kazimir Malévich, hace que nos replanteemos al menos un objeto: el cuadrado negro sobre fondo blanco. Es decir, Malévich nos hace pensar en la emergencia (*existencia*) del cuadro sobre su fondo y "muestra este juego de cambios de una manera hasta cierto punto pura" (Gabriel, 2016 c, p. 214).

Markus Gabriel nos hace reconocer entonces que la enseñanza en torno al sentido del arte implica cuestionar los campos de sentido de la realidad en general. El arte ya en sí mismo nos ofrece entonces una pedagogía ontológica radical, pues tiene la capacidad de reconfigurar los sentidos convencionales de la existencia.

Enseñar estética luego del giro realista. Algunas consideraciones finales

Varias conclusiones, podemos sacar del impacto del giro realista en la enseñanza filosófica del arte. En general, parece que tenemos una vuelta a la "estética" como nombre apropiado para el estudio del arte. Y esta vuelta a la teoría estética está precedida de una vuelta ontológica y/o metafísica (según la terminología preferida). En esta doble vuelta —esencial para entender al giro realista— se enmarca su reflexión sobre el arte. Así, podemos ver que el giro realista, con algunas excepciones, tiende a reconocer una autonomía del hecho artístico —o, en todo caso, del hecho ontológico de la creación artística— que afirma

la autosuficiencia de la filosofía para estudiar al arte, sin la necesidad de una perspectiva propiamente interdisciplinaria.

Además, en el giro realista hay una clara distancia de la lectura política del arte. El hecho artístico se lee como forma expresiva de la naturaleza, como posibilidad de pensamiento ontológico fuera de la filosofía e incluso como inspiración o modelo a seguir para la especulación filosófica de la realidad. Pero las condiciones políticas del arte, que fueron centrales para las discusiones al cierre del siglo XX, son diluidas desde esta perspectiva. Algunos autores esbozan una vaga relación entre el arte y la política, pero en general queda en un segundo plano, a veces como marca de su distancia al materialismo marxista y su crítica a la ideología, a veces como precaución ante una posible vuelta al construccionismo social posmoderno.

Ahora que el giro realista comienza a consolidar su influencia en diferentes esferas tanto académicas como artísticas, conviene preguntarse si su distanciamiento a la lectura política del arte puede ser leída como un giro conservador de la reflexión estética. Uno puede preguntarse incluso, en tono de provocación, si acaso la participación mayoritaria de hombres blancos de países desarrollados no ha influido en este distanciamiento de la lectura política del arte —no porque desde esas posiciones sea imposible el pensamiento crítico, por supuesto, ni porque otros perfiles minoritarios garanticen una aguda perspectiva crítica.

Sin embargo, más allá de esta provocación quizá convenga preguntarse: ¿de qué maneras el giro realista podría no repetir sino renovar al pensamiento crítico en general y artístico en particular? ¿Qué herramientas críticas posibilitan el giro realista para pensar una nueva relación entre arte y política? Estas preguntas tienen respuestas dispares según los autores y quedarán abiertas para trabajar en otra ocasión.

Terminaremos esta introducción pedagógica al arte desde el giro realista ofreciendo un esquema general para ubicar algunas coincidencias y, sobre todo, diferencias entre las aproximaciones de los filósofos aquí abordados. En esta comparativa no solo señalaremos

los conceptos y argumentos clave para entender sus posiciones ante la ontología y la estética, sino que también recuperaremos la distinción ya mencionada entre ontología estética y estética ontológica (Ramírez, 2019), así como a la relación entre lo artístico y lo humano abordada desde este giro realista:

	Manuel De-Landa	Quentin Meillassoux	Graham Harman	Markus Gabriel
Propuesta filosófica	Nuevo materialismo	Materialismo especulativo	Ontología orientada a los objetos	Nuevo realismo
Ontología Realidad definida por…	Ensamblajes	Contingencia absoluta	Objetos	Campos de sentido
Ontología estética Elementos estéticos en su ontología	Expresividad autopoiética de la materia	Principio de irrazón	Dimensión sensual de los objetos	Existencia entendida como apariencia (en un campo de sentido)
Estética ontológica Arte en línea con su ontología	Arte que experimenta con las sensaciones fuera del hábito	Arte que radicaliza el azar (Mallarmé) y la inestabilidad ("extro-sci-fi") de la realidad	Arte que alude a la imposibilidad del acceso a la realidad profunda de un objeto (Lovecraft)	Arte que cuya expresión tematiza las condiciones mismas de su expresión
Estética Arte definido por…	Modos sensibles de intensidad creativa	No ha especificado	Brecha sensual entre un objeto y sus cualidades	Campo de sentido que nos confronta con el sentido
¿Arte solo posible entre humanos o culturas?	No (ya que la expresividad de la naturaleza es en sí misma artística)	Al parecer sí (aunque puede pensar una realidad absoluta o no correlacionada)	Sí (aunque es un modelo para abordar a los objetos en general)	Sí (aunque muestre las condiciones generales de la existencia)

Como podemos ver, el giro realista no tiene una sola manera para pensar a la realidad y al arte, aunque de pronto compartan algunas

nociones generales. No obstante, tienden a coincidir en la importancia y productividad teórica en el entrecruzamiento de la ontología y la estética, que una enseñanza filosófica del arte debe poner a consideración.

Finalmente, tal vez convenga preguntarse hasta qué punto un nuevo contenido pedagógico afecta la forma de una clase. Nuevos enunciados pueden exigir también nuevas enunciaciones y mediaciones docentes. Una nueva manera de pensar al arte podría abrir entonces una nueva manera de pensar no solo la realidad, sino también la enseñanza misma de la filosofía y de la estética. Pero estas posibilidades quedarán abiertas para ser abordadas en otra ocasión.

Referencias

Brassier, R. (2016). Soy un nihilista porque todavía creo en la verdad. En M. Rychter (entrevista). CIA, (5), 174-186.

Bryant, L., Srnicek, N., Harman, G. (eds.). (2011). The Speculative Turn. *Continental Materialism and Realism*. Australia: Re-Press.

Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. España: Paidós.

— (1999). *Spinoza y el problema de la expresión*. España: Atajos.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *¿Qué es la filosofía?* España: Anagrama.

DeLanda, M. (2011). Viviendo al borde de caos. Simposio Internacional de Teoría del Arte Contemporáneo SITAC. Recuperado de: http://www.bbaa.mx/uploads/8/1/1/0/8110907/de_landa003

— (2016). *Assemblage Theory*. Reino Unido: Edinburgh University Press.

Gabriel, M. (2016a). La ontología trascendental en contexto. En M. T. Ramírez (coord.), *El nuevo realismo. La filosofía del siglo XXI*. México: Siglo XXI / UMSNH.

— (2016b), Por qué el mundo no existe. En M. T. Ramírez (coord.), *El nuevo realismo. La filosofía del siglo XXI*. México: Siglo XXI / UMSNH.

— (2016c), *Por qué no existe el mundo*. México: Océano.
Gratton, P. y P. J. Ennis (ed.) (2015). *The Meillassoux Dictionary*. Escocia: Edinburgh University Press.
Harman, G. (2007) Quentin Meillassoux. *A New French Philosophy. Philosophy Today*. 57(1), 104-117.
— (2011). *Quentin Meillassoux. Philosophy in the Making*. Escocia: Edinburgh University Press.
— (2012). *Weird Realism. Lovecraft and Philosophy*. Inglaterra: Zero Books.
— (2015). *Hacia un realismo especulativo*. Argentina: Caja Negra.
— (2016). Dante's Broken Hammer. *The Ethics, Aesthetics, and Metaphysics of Love*. Inglaterra: Repeater.
— (2017). La tercera mesa. *Devenires,* (36), 225-233.
— (2018). *Object-Oriented Ontology. A Ney Theory of Everything*. Inglaterra: Random House.
Meillassoux, Q. (2011). *Le Nombre et la sirène. Un déchiffrage du Coup de dés de Mallarmé*. Francia: Fayard.
— (2013). *Métaphysique et fiction des mondes hors-science*. Francia: Aux Forges de Vulcain.
— (2014). *Time Without Becoming*. Italia / Francia: Mimesis International.
— (2015a). *Después de la finitud*. Argentina: Caja Negra.
— (2015b). *Science Fiction and Extro-Science Fiction*. Estados Unidos: Univocal.
Ramírez, M. T. (coord.) (2016). *El nuevo realismo. La filosofía del siglo XXI*. México: Siglo XXI / UMSNH.
— (2019). Ontología estética, estética ontológica: un replanteamiento del arte y lo bello desde el realismo especulativo. *Valenciana,* (24), 183-205.
Shklovski, V. (1978). El arte como artificio. En Tzvetan Todorov (coord.). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 55-70). México: Siglo XXI.

Aprendiendo filosofía en el siglo XXI
Se terminó de imprimir en julio de 2020
en los talleres de Astra Ediciones S. A. de C. V.
Av. Acueducto No. 829
Colonia Santa Margarita, C. P. 45140
Zapopan, Jalisco, México.
33 38 34 82 36
E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx
www.astraeditorial.com.mx
Impresión digital con interiores en papel bond 75g,
portada en cartulina sulfatada
El tiraje consta de 100 ejemplares